

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

AKTIVIZAČNÍ METODY A ZPŮSOBY VÝUKY NA
PRIMÁRNÍ ŠKOLE

Diplomová práce

ACTIVATING TEACHING METHODS IN PRIMARY
SCHOOL

Diploma thesis

Vedoucí diplomové práce : PhDr. Helena Hejlová, PhD.

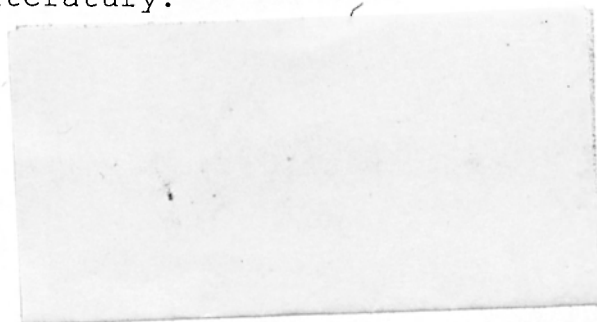
Autor diplomové práce : Gabriela Szabová

Studijní obor : Učitelství pro 1.stupeň ZŠ
specializace angličtina

Diplomová práce dokončena : červen, 2009

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne 26.6. 2009



Poděkování

Děkuji PhDr. Heleně Hejlové, PhD. za odborné vedení diplomové práce, poskytování cenných rad a námětů, vstřícný přístup a trpělivost.

Obsah

Anotace	1
Klíčová slova	1
Annotation	1
Key words	1
Úvod	2
Cíle diplomové práce	4
I ČÁST TEORETICKÁ	5
1 Aktivizující výukové metody na 1.stupni ZŠ	5
1.1 Analýza Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání	7
1.1.1 Metody výuky vhodné k dosažení klíčových kompetencí dle RVP ZV ..	7
1.1.2 Příklad vazby metod a vzdělávacího obsahu	9
1.1.3 Vazba aktivizačních metod na cíle, vážící se na rozvoj osobnosti žáka ..	13
1.2 Aktivizační metody a tvořivost žáků	14
1.2.1 Aktivizační metody vhodné k rozvoji tvořivosti žáků	18
1.2.2 Aktivizační způsoby výuky vhodné k rozvoji tvořivosti žáků	19
2 Výukový styl učitele	20
2.1 Výukový styl vhodný k rozvoji tvořivosti žáků	23
2.2 Vybrané inovativní výukové strategie	25
2.2.1 Otevřené vyučování	26
2.2.2 Začít spolu	28
2.3 Příklady vazby metod na převažující způsob výuky	30
2.3.1 Konstruktivistický způsob výuky	30
2.3.2 Kooperativní způsob výuky	33
2.3.3 Projektový způsob výuky	35
3 Vybrané aktivizující metody	37
3.1 Didaktická hra	37
3.2 Metody řešení problémů	39
3.3 Skupinové vyučovací metody	42
3.4 Metody dramatické výchovy	44

3.5	Metody využívání elektronických vzdělávacích programů	46
3.5.1	Metody práce s výpočetní technikou	46
3.5.2	Metody práce s interaktivní tabulí	48
	Závěr teoretické části	50
	II. ČÁST PRAKTICKÁ	51
	Úvod	51
	Cíle výzkumu	51
	Metodologie výzkumu	52
	Kritéria výběru škol	53
	Stručná charakteristika škol	53
1	Cíl a realizace dotazníku pro učitele	54
1.1	Výsledky dotazníků – ZŠ Praha 5	57
1.2	Výsledky dotazníků – ZŠ Praha 4	60
1.3	Výsledky dotazníků – ZŠ Praha - západ	63
1.4	Porovnání výsledků dotazníků ve všech třech školách	66
1.5	Porovnání využití jednotlivých kategorií metod ve výuce cizího jazyka ve vztahu k výuce jiným předmětům	75
2	Cíl a realizace rozhovoru s učiteli	77
2.1	Výsledky rozhovoru s učiteli - ZŠ Praha 5	77
2.2	Výsledky rozhovoru s učiteli - ZŠ Praha 4	80
2.3	Výsledky rozhovoru s učiteli - ZŠ Praha - západ	81
2.4	Porovnání výsledků rozhovorů ve všech třech školách	83
3	Cíl a realizace rozhovorů s rodiči	84
3.1	Výsledky rozhovoru s rodiči	85
3.2	Shrnutí výsledků rozhovorů s rodiči	87
	Závěr praktické části	88
	Závěr diplomové práce	90
	Použitá literatura a informační zdroje	93
	Přílohy	95
	Příloha 1 A- Dotazník učitelům, mapující jimi upřednostňované metody (tři strany) .	95

Příloha 1 B- Vyplněný dotazník učitelům, mapující jimi upřednostňované metody (tři strany)	99
Příloha 2 - Rozhovor s učiteli	104
Příloha 3 - Rozhovor s rodiči	104

Anotace

Tématem diplomové práce jsou aktivizační metody a způsoby výuky. Práce je zaměřena na zmapování funkcí jednotlivých aktivizačních metod vzhledem k vzdělávacím cílům, účelům, obsahům a podmínkám vzdělávání, ale též vzhledem k výukovému stylu učitele.

Diplomová práce je zpracována s vědomím, že by měla začínajícím učitelům i všem, kdo tuto problematiku nepodceňují, sloužit jako průvodce a zdroj mnoha podnětů pro další odborné vzdělávání.

Klíčová slova

aktivizační metody a způsoby výuky, výukový styl učitele, vzdělávací cíle, vzdělávací obsah, jiné výukové metody při výuce cizího jazyka, rozvoj tvořivosti žáků, klíčové kompetence

Annotation

Theme of this graduation thesis is activating teaching methods. It is aimed to explore the functions of particular activating teaching methods considering the educational goals, aims, conditions, but also regarding teacher's teaching style.

The thesis is made in order to be a guide for beginning teachers. It also ought to help everybody who does not underestimate this theme to develop his professional education.

Key words

activating teaching methods, teaching style, developing the, educational goals, educational area, different methods in teaching foreign language, creativity and activity of pupils, key competences

Úvod

Proč si myslím, že jsou výukové metody pro učitele tak důležité?

V průběhu svého vzdělávání jsem se setkala s mnoha učiteli, kteří mě v mém rozhodnutí stát se učitelem ovlivnili. Byli to většinou silné osobnosti, ale jako dítě jsem si neuvědomovala, proč mě výuka s nimi baví a zajímá. Až při studiu na střední pedagogické škole a pedagogické fakultě jsem pochopila, že přitažlivost výuky byla způsobena tím, že učitelé uměli používat netradiční výukové metody.

Při vstupu na pedagogickou fakultu mě v tomto ohledu oslovila profesorka angličtiny, která mě zaujala svým entusiasmem a množstvím různých výukových metod, jež uměla vhodně využít. Od té doby jsem se při pedagogických praxích, ale i při svých mimoškolních aktivitách s dětmi o různé metody zajímala a snažila jsem se je vyzkoušet přímo v procesu vyučování.

Objevování metod bylo pro mě velmi obohacující a uspokojující. Při zkoušení každé nové metody jsem měla velké očekávání, zda budu umět danou metodu použít tak, jak jsem si připravila. Zjistila jsem, že ne každá metoda se hodí pro každou situaci. Učitel by měl mít přehled o všech možných metodách, neměl by se bát je používat, avšak je na jeho zvážení, jakou kdy použije. Velmi záleží na zkušenostech učitele.

Mně jako začínajícímu učiteli může jejich správný výběr způsobovat jisté potíže. Dnes již vím, že je při něm důležité zohlednit především výchovný a vzdělávací cíl vyučování, učivo, učitelovy teoretické i pedagogicko-psychologické znalosti, dovednosti, ale také osobnost dítěte. Podle mého názoru musí použité metody a strategie

také zajistit zajímavost a přitažlivost vyučování a odpovídat osobnosti učitele. Špatně zvolené, mechanicky opakované, nediferencovaně používané metody či strategie mohou mít negativní důsledky nejen na atmosféru ve třídě, ale mohou vést k tomu, že se veškerá výchovně-vzdělávací práce mine účinkem. Při zkoušení metod často docházelo k nekázi dětí. Já jako nezkušený pedagog jsem neuměla na některé situace adekvátně a pružně reagovat, protože pro mě bylo prioritou vyzkoušení si nové metody. S těmito zkušenostmi jsem přistupovala k přípravě výzkumu diplomové práce.

Dalším z důvodů, proč jsem si toto téma vybrala je skutečnost, že je v dnešní době aktuální, a to ve spojitosti se současnou reformou škol. Je zde snaha o změnu obsahu, cílů a celkové modernizaci výuky, což je spojeno i s pohledem na výukové metody. Od nás učitelů si to žádá, abychom měli zásobu metod, jak těch tradičních, tak právě i aktivizačních.

Díky moderním metodám se učení pro žáky i učitele může stát zajímavějším i zábavnějším, ale především by mělo pomoci zkvalitnit vzdělávání. Doufám, a těším se na to, že v praxi budu mít příležitost získané teoretické vědomosti z pedagogické fakulty uplatnit. Jako dítě jsem takovou pestrrou výuku nezažila a tak bych byla šťastná, kdyby se mi to podařilo umožnit mým žákům.

Cíle diplomové práce

Ve své diplomové práci si kladu za cíl vymezit současné pojetí aktivizačních metod a způsobů výuky, provést jejich klasifikaci s ohledem na možnosti využití na primární škole. Dále se pokusím analyzovat funkce vybraných metod vzhledem k výukovým cílům, účelům, obsahům a podmínkám vzdělávání. Cílem je též vytvořit si představu o tom, které metody jsou vhodné k rozvoji klíčových kompetencí a tvořivosti žáků a jaký je vztah mezi volbou metod a výukovým stylem učitele.

Cílem praktické části je na základě již zjištěných poznatků zmapovat učiteli upřednostňované metody výuky na odlišných typech škol a zjistit motivovanost učitelů nadále se v nových metodách vzdělávat. Šetření by také mělo dokázat, že se výrazně liší výukový styl učitele v používání aktivizačních výukových metod ve výuce anglického jazyka od výuky jiných předmětů.

I ČÁST TEORETICKÁ

1 Aktivizující výukové metody na 1.stupni ZŠ

Při zamýšlení se nad tím, jak svou práci strukturovat, jsem došla k závěru, že pro správné pochopení odborných textů a správné vyjadřování musím nejdříve správně definovat určité pojmy. Budu je vkládat do textu postupně podle toho, jakou mají souvislost s danou problematikou. Nejprve bych ráda objasnila pojem metoda aktivní výuky neboli aktivizující nebo též aktivizační výuková metoda. V odborné literatuře se tyto termíny používají jako synonyma, tudíž je budu i já takto používat. V první kapitole se pokusím zmapovat, jak na tyto metody nahlízejí různí autoři.

Aktivizační metody se v dnešní době ve školách používají čím dál tím častěji. V. Spilková (2005) učitelům doporučuje, aby změnili přístupy k žákům, zapojili do své výuky nové metody, byli důslední, promysleli si předem každou vyučovací hodinu. Když se jim to podaří dodržovat, měli by mít před sebou třídu plnou aktivních, motivovaných, slušných dětí, které budou mít pozitivní postoje k učení.

D. Sitná (2009) podotýká, že k aktivizačním metodám radíme takové, které jsou zaměřené na žáka a u nichž se předpokládá zapojení každého jedince do vyučovacího procesu. V tomto procesu učení je žák centrem a spolutvůrcem průběhu vzdělávání, přičemž se i aktivně zapojuje do hodnocení práce třídy a hodnocení sebe samotného.

M. Jankovcová aktivizující metody přesně vymezuje jako „postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní

učební práce žáků, přičemž důraz se klade na myšlení a řešení problémů" (cit. IN Maňák 2003, 105).

Aktivizující metody by měly být použity v každé dobré škole. Vhodně zvolené metody by žáky měly motivovat k tvořivé činnosti a k logickému uvažování.

V. Spilková doplňuje, že by měl být ve školách též kladen důraz na „konstruktivistický způsob výuky, otevřené otázky, samostatné a kritické myšlení, orientaci na vyšší úrovně myšlení, vnitřní motivaci žákova učení, integraci obsahu učiva, kooperativní formy učení, a na individualizaci výuky" (Spilková 2005, 77).

Pro metody aktivního učení neboli aktivizující výukové metody je typické to, že je tématický celek probírán v souvislostech, (mám na mysli mezipředmětové vztahy a průřezová témata) a že žáci použitím různých metod prakticky uplatňují naučené poznatky a postoje při učení se nové látce.

V této souvislosti bych ráda doplnila, že pro úspěšnost aktivizačních metod je důležitá zkušenost a dobrý odhad učitele, což lze získat pouze pedagogickou praxí. Podle D. Sitné (2009) je třeba aktivizační metody do výuky vkládat a postupně se učit, jak je lze nejlépe použít.

Z těchto informací jsem vycházela při výběru aktivizujících výukových metod, kterými se budu dále zabývat. Z odborné literatury dále vím, že nové pojetí vzdělávání není založeno na osvojování si co největšího množství informací, ale na tom, aby si žáci o světě systematicky utvářeli představy, které budou schopni zapojit do reálného kontextu. Proto je při zapojování aktivizačních metod důležité, aby škola pro žáky vytvářela podnětné a tvůrčí prostředí, v němž se bude jejich osobnost

rozvíjet a bude připravena pro pokračování ve studiu i další aktivní život ve společnosti.

1.1 Analýza Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání

Dalším významným zdrojem informací o aktivizačních metodách výuky je pro nás Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV). Podle něj by měly být metody zvoleny tak, aby žáky motivovaly k dalšímu studiu. Měly by jim také pomoci pochopit, jak je možno tvořivě hledat cestu k řešení problémů. Dále se v něm uvádí, že lze použitím vhodných aktivizačních metod výuky žáky motivovat k aktivitě, hledání, objevování a dalšímu učení.

Každá škola si vytváří svůj školní vzdělávací program. Ten jí dává dostatečnou volnost při sestavování obsahu vzdělávání a tudíž i možnost pro využití aktivizačních metod při výuce. V následujících třech kapitolách se budu věnovat vztahům, do kterých vybrané aktivizační metody vcházejí, a to vztahu ke klíčovým kompetencím, ke vzdělávacímu obsahu a k cílům, vážícím se na osobnost žáka.

1.1.1 Metody výuky vhodné k dosažení klíčových kompetencí dle RVP ZV

Myslím, že aktivizační metody a způsoby výuky přispívají k mnoha podstatným změnám ve vzdělávání. Místo „biflování“ se pojmů, jsou děti např. vyzvány k vyslovení vlastního názoru. Využitím níže zmíněných aktivizačních metod je dosahováno mnoha klíčových kompetencí, jež jsou smyslem vzdělávání. D. Sitná (2009) definuje klíčové kompetence jako soubor „vědomostí, dovedností, schopností,

postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti, budoucí uplatnění v pracovním a mimopracovním životě a jeho další vzdělávání" (Sitná 2009, 50). Mezi tzv. klíčové kompetence řadí RVP ZV kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální, personální, občanské a pracovní. V této kapitole se pokusím nalézt aktivizační metody a způsoby výuky, jež jsou na základě mého studia RVP ZV vhodné pro dosažení té dané kompetence.

Pro rozvoj **kompetence k učení** RVP ZV doporučuje, aby žák vyhledával a třídil informace. V tom by mu měl pomoci konstruktivistický způsob výuky. Žák díky tomu dává do souvislostí poznatky z různých oblastí a vytváří si z nich komplexní představu o fungování světa.

Další kompetence, které by žák měl rozvíjet jsou **kompetence k řešení problémů**. V realizaci tohoto cíle by měly být nápomocny metody řešení problémů a skupinová práce. Žáka by měly navést k tomu, aby se snažil najít možné způsoby řešení překážek, přičemž by ho neměly odradit případné prvopočáteční nezdary. Žák by si měl uvědomit, že je za své rozhodnutí sám zodpovědný. Bylo by také dobré, kdyby si ho uměl sám obhájit, zhodnotit a sledovat přitom vlastní pokrok.

Kooperativním a projektovým způsobem výuky a některými aktivizujícími výukovými metodami (didaktická hra, skupinová práce, metody dramatické výchovy) lze naopak sledovat rozvoj **kompetencí komunikativních**. Žák by se měl nejen umět vyjadřovat a prosadit svůj názor (myšlenky) ústně a písemně, ale i naslouchat nápadům ostatních lidí a vědět, jak je vhodně zhodnotit. Pro zkvalitnění žákovy komunikace s okolním světem a technologií, by měly posloužit metody práce s výpočetní technikou.

V předchozím odstavci zmíněné metody a způsoby výuky by se daly použít i při rozvíjení **kompetencí sociálních, personálních a občanských**. Žák by měl umět ohleduplně a efektivně spolupracovat s druhými žáky v týmu, respektovat názory druhých a uvědomit si, že pro něj mohou být poučením a možnostmi k zamyšlení. Přičemž by si měl o sobě vytvářet pozitivní představu, což přispívá k jeho sebedůvěře při komunikaci s ostatními.

Pro **kompetence občanské** bychom ještě mohli doplnit metody řešení problémů, neboť by se při nich měli žáci naučit zodpovědně reagovat v krizových situacích, kdy je před ně postavena nějaká překážka.

Poslední **kompetenci pracovní** lze nejlépe rozvíjet následujícími dvěma způsoby - projektovým způsobem výuky a metodami řešení problémů, neboť jsou při nich žáci učeni tomu, aby pracovali samostatně a zodpovědně.

Tyto informace jsou zdrojem mých dalších úvah o tom, jak nejefektivněji využít výukové metody k dosažení klíčových kompetencí. Výsledkem používání aktivizačních výukových metod by podle mého názoru mělo být obzvláště to, aby se žák stal zodpovědným za svou vlastní činnost při výuce, aby uměl spolupracovat a komunikovat. A v neposlední řadě by mu měly také pomoci v budování přátelských sociálních vztahů ve skupině, kde panuje tvořivá pracovní atmosféra. Když si toto učitel vytýčí jako vzdělávací cíle, naplní tím téměř všechny požadované klíčové kompetence.

1.1.2 Příklad vazby metod a vzdělávacího obsahu

Dalším významným faktorem, ovlivňujícím používání jednotlivých aktivizačních metod a způsobů výuky, je i obsah vzdělávání. V této kapitole budu na RVP ZV a metody a

způsoby výuky nahlížet z jiného úhlu pohledu - z očekávaných výstupů pro jednotlivé vzdělávací oblasti. Obsah základního vzdělávání je rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním či více sobě blízkými vzdělávacími obory, které se někdy jinak nazývají.

Mezi vzdělávací oblasti patří jazyk a jazyková komunikace (český jazyk, literatura, cizí jazyk), matematika a její aplikace, informační a komunikační technologie, člověk a jeho svět, člověk a společnost (dějepis, výchova k občanství), člověk a příroda (fyzika, chemie, přírodopis, zeměpis), umění a kultura (hudební výchova a výtvarná výchova), člověk a zdraví (výchova ke zdraví, tělesná výchova), člověk a svět práce.

Obsah jednotlivých vzdělávacích oblastí si škola sama rozdělí do jednotlivých vyučovacích předmětů tak, aby bylo co nejlépe dosaženo požadovaných klíčových kompetencí. RVP ZV též školám umožňuje vytvořit předmět integrací vzdělávacího obsahu několika vzdělávacích oborů, a to proto, aby měli učitelé tzv. „nadpředmětový přístup ke vzdělávání“ (RVP ZV 2007, 18).

Jak již bylo výše uvedeno, vzdělávací oblast **jazyk a jazyková komunikace** se realizuje ve vzdělávacích oborech český jazyk a literatura a cizí jazyk. RVP ZV dále dělí český jazyk a literaturu na tři složky, a to komunikační a slohovou výchovu, jazykovou výchovu a literární výchovu. Jazyk a jazyková komunikace vede k rozvoji klíčových kompetencí tím, že se snaží, aby žáci pochopili základní pravidla mezilidské komunikace, samostatně si uměli vyhledávat informace, využívali jazyka ke sdělování názorů, získali důvěru při vystupování na veřejnosti, sdíleli čtenářské zážitky, zvládali pracovat s jazykovými a

literárními prameny, apod. Z právě uvedeného vyplývá, že pro vzdělávací oblast jazyk a jazyková komunikace se nejlépe hodí aktivizační metody jako *didaktická hra, metody dramatické výchovy, skupinová práce, metody řešení problémů i metody využívání elektrických výukových programů.*

Oblast **matematika a její aplikace** směřuje k dosažení klíčových kompetencí kupříkladu tím, že se snaží prakticky využívat poznatků z matematiky, rozvíjet logické a kritické myšlení žáků. Dále učí žáky argumentovat, řešit matematické problémy a poznat skutečnost, že se dá k vyřešení problému dojít různými způsoby. Snaží se též o rozvíjení jejich sebedůvěry při řešení problémů. Pro oblast matematika a její aplikace jsou nejvhodnější *didaktická hra, skupinová práce, metody řešení problémů a metody využívání elektronických výukových programů.*

Vzdělávací oblast **člověk a jeho svět** vede žáky k dosažení klíčových kompetencí tím, že je učí, aby si utvářeli pracovní návyky při samostatné i týmové práci, aby se orientovali ve světě informací, uměli samostatně a sebedůvěrně vystupovat, hledali možnosti, jak by mohli sami přispět k ochraně přírody, objevovali to, co je zajímavé a to, v čem by mohli v budoucnu uspět. Vzdělávací oblasti *člověk a jeho svět* nejlépe vyhovují aktivizační metody jako *didaktická hra, skupinová práce, a metody využívání elektronických výukových programů.*

Další vzdělávací oblastí jsou **informační a komunikační technologie**. Byly vybrány proto, že se snaží žáka vést k porozumění toku informací, dovedností umět je vyhledávat a poté vhodně využít, současně ale také k tvořivému využití počítače při prezentaci výsledků své práce. Do vzdělávací oblasti *informační a komunikační technologie* by bylo nejlépe zapojit *metody využívání elektronických*

vzdělávacích programů (práce s výpočetní technikou a s interaktivní tabulí).

Ve vzdělávací oblasti **umění a kultura** (obory hudební výchova a výtvarná výchova) jsou nejhojněji používanými metodami *didaktická hra, skupinová práce, metody řešení problémů i metody využívání elektronických výukových programů*, protože tato oblast směřuje k tomu, aby žáka naučila chápat umění a kulturu jako součást lidské existence, aby rozvíjela tvůrčí potencial žáků a aby žáka naučila mít tvořivý přístup ke světu. Pro efektivnost výuky musí při jakékoliv tvorbě v těchto výchovách panovat vstřícná a podnětná atmosféra.

Velmi důležitou vzdělávací oblastí je i **člověk a zdraví** (výchova ke zdraví, tělesná výchova). Pro ni jsou nejvhodnějšími metodami *didaktická hra a metody dramatické výchovy*, protože tato oblast směřuje k naučení žáka tomu, že zdraví je nejdůležitější životní hodnota a že je to harmonicky vyvážený stav tělesné, duševní a sociální pohody. Dále naučit žáka vnímat radostné prožitky z pohybu, aktivně ho zapojit do činnosti podporující zdraví či do propagace zdravotně prospěšných činností ve škole i mimo ni.

Poslední vzdělávací oblastí na prvním stupni ZŠ je **člověk a svět práce**, pro něž se nejlépe hodí *skupinová práce a metody řešení problémů*. Usuzuji tak z toho, že tato oblast se snaží žáka naučit, aby měl pozitivní vztah k práci, byl vytrvalý a zodpovědný za kvalitu svých i společných výsledků práce. Žák by měl dále uplatňovat tvořivost při uskutečňování pracovních činností a vytvářet si pozitivní postoj a vztah k práci lidí.

Z výše uvedeného usuzuji, že je jen na učiteli, kterou metodu pro daný předmět ve skutečnosti využije. D.Sitná

(2009) uvádí, že při tomto rozhodování učitelé výrazně pomáhají jeho zkušenostmi.

1.1.3 Vazba aktivizačních metod na cíle, vážící se na rozvoj osobnosti žáka

RVP ZV uvádí jako cíl vzdělávání „utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání“ (RVP ZV 2007, 12). Pomocí těchto informací budu hledat odpověď na otázku, jaká aktivizační metoda je nejvhodnější k dosažení jednotlivých cílů, tak jak jsou uvedeny v RVP ZV .

V této kapitole jsem nejdříve chtěla uvést vazbu mezi aktivizačními metodami a cíli výuky. Avšak při studiu odborné literatury jsem došla k závěru, že to není možné. Abychom žáky systematicky vedli k dosažení předem stanovených **cílů výuky**, musíme si stanovit studijní činnosti, které žáky povedou od již známých vědomostí a dovedností k těm, které jim chceme předat. Nelze uvést jeden typ činnosti, který by se dal univerzálně použít pro všechny cíle a žáky. V této kapitole se tedy zaměřím na to, jakou vazbu mají výše zmíněné metody a způsoby výuky k **cílům, vážících se na rozvoj osobnosti žáka**.

Nejprve jsem hledala metodu či způsob výuky naplňující cíl „podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů“ (RVP ZV 2007, 12). Pro dosažení tohoto cíle byly vybrány **metody řešení problémů**, protože právě při nich je žák nejčastěji nucen aktivním zkoumáním nějakou překážku řešit .

Dalším cílem je „vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci“ (RVP ZV 2007, 12). Můžeme k němu dojít

nejsnadněji **skupinovou výukou**, protože právě ta učí žáky diskutovat o správnosti daných informací, používat kultivovaný verbální projev, ale i aktivnímu naslouchání.

Projektovým způsobem výuky můžeme nejlépe dojít k cíli: „rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i ostatních“ (RVP ZV 2007, 12). Neboť tento způsob výuky učí žáky spolupráci, poradě s ostatními, tolerantnosti, tvořivosti, sebekritice, ale i sebedůvěře.

Smyslem **metod dramatické výchovy** je podílet se na formování osobnosti člověka. Proto si myslím, že by mohly naplňovat cíl : „pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi“ (RVP ZV 2007, 12). J.Valenta (1999) tvrdí, že se metody dramatické výchovy podílejí na „ovlivňování mravních postojů a hodnot“ (cit. IN Maňák, 173). Také podle něj formují dovednosti sociální a dovednosti řešit problémy.

Z výše uvedeného usuzuji, že by se volba metody měla konfrontovat s cíli, vážícími se na rozvoj osobnosti žáka, ke kterým chce učitel směřovat a s plánovaným modelem výuky. Učitel by ale neměl výukovou metodu zvolit jen na základě zvážení těchto cílů, ale i obsahu výuky (viz výše) a potřeb svých žáků.

1.2 Aktivizační metody a tvořivost žáků

Na začátek této kapitoly se budu věnovat dvěma způsobům výuky, které někteří autoři uvádějí jako protichůdné. Jde o **transmisivní** a **konstruktivistický způsob výuky**. Je důležité to v této kapitole zmínit, jelikož ne v obou způsobech výuky je rozvíjena žákova tvořivost ve stejné šíři. Učitelé na našich školách se stále spíše příklání k prve zmíněnému,

který je založen na tom, že žák před vstupem do školy nic neumí a tudíž se tam má naučit co nejvíce vědomostí.

Při transmisivním vyučování dochází k tzv. encyklopedičnosti výuky, kdy žáci jen pasivně přijímají velké množství informací, kterým ani nerozumí, neboť často ani nejsou přiměřené jejich věku. Tento problém vzniká již při přípravě hodiny, kde se učitel spíše, než na metody zaměří na obrovské množství učiva.

RVP ZV (2007) však klade velký důraz na vyučování konstruktivistické, jehož cílem není již zmíněné memorování poznatků, ale naopak dovednost tyto poznatky smysluplně použít, přičemž mají být všechny děti aktivní a tvořivé. Učivo by tedy nemělo být chápáno jako cíl, ale jako prostředek, díky němuž a správně zvoleným metodám se dostaneme k rozvoji dovednosti žáků.

Dále budu hledat odpověď na otázky, co je to tvořivost a jaký je vztah aktivity a tvořivosti v rámci školního vzdělávání? Jaký je vztah mezi aktivizačními metodami jež učitel používá a tvořivostí jeho žáků? Proč má učitel používat metody, jež rozvíjejí tvořivost žáků?

Psychologický slovník (2000) uvádí že tvořivost je „schopnost, pro niž jsou typické takové duševní procesy, které vedou k nápadům, řešením, koncepcím, uměleckým formám, teoriím či výrobkům, jež jsou jedinečné a neotřelé“ (Hartl, Hartlová, 2000).

Dále mě zajímalo jak jsou v tomtéž slovníku vysvětleny pojmy tvořivý a aktivní, abych je od sebe mohla rozlišit. Aktivní je „činný, činorodý, vyvolaný vlastní činností, vykazující známky své přítomnosti, schopný vyvolat určitou změnu, ovlivnit určitou strukturu nebo děj, snadno reagující“. Pojem tvořivý je definován jako „tvůrčí,

vynalézavý, vyvolávající něco nového" (Hartl, Hartlová, 2000).

Tvořivosti se zabývá J.Maňák (1997). Nahliží na ni z hlediska výukových metod a žáka. Uvádí, že je rozvíjena například během „dialogu, diskuse, pokusu, práce spojené s řešením problému nebo projektu, vyrábění, návrhů a konstruování, dramatizace a hry rolí, tvořivé hry a tvořivého psaní“ (Maňák 1997, 12). Tvořivost je dána jakousi svobodou, což je podle J.Maňáka nedirektivní působení učitele. Podle miry spolupráce učitele a žáků, mohou být vymezeny tři stádia, a to „**aktivita - samostatnost - tvořivost**“ (Maňák 2001, cit IN Maňák 2003, 114).

V.Pařízek (1988) tvrdí, že jednou z podmínek pro tvořivost žáků je tvořivost učitele. Má vliv na to, jak si žáci osvojí učivo, ale i jaké jsou jejich zájmy a postoje. Učitel by měl vědět, jakými metodami lze tvořivost žáků rozvíjet. Podle Pařízka ji může podněcovat např.metodami řešení problémů, přičemž by žáci neměli jen napodobovat učitelův postup, ale měli by pracovat samostatně. V.Pařízek uvádí, že „výchova žáků k tvořivosti spočívá ve výcviku v kladení otázek, ve formulaci možných hypotéz řešení, ve stimulaci a ocenění nápadů, v oddělení produkce nápadů od jejich kritického hodnocení, v utřídění údajů a sestavení jejich přehledu, v získání potřebných informací, v nové formulaci problému, když si s dosavadní nevíme rady, v překonávání tradičního pohledu na jevy, ve spojování různorodých prvků, v použití analogie při řešení problému, ve formulaci rozporů a v tvůrčí diskusi, v modelování a v aplikaci bezděčných asociací“ (Pařízek 1988, 48).

Tvořivost učitele závisí podle V.Pařízka (1988) na jeho osobnosti, jeho schopnostech a jeho zodpovědnému přístupu

k výchově žáků. Velký vliv na učitele může mít i atmosféra ve škole, kde učí. Ta by měla tvořivost svých učitelů vitat a ne ji potlačovat, neboť smyslem tvořivé práce učitele je zvyšování efektivnosti výchovy.

M.Konigová (2007) upřesňuje, že „tvořivost je schopnost něco měnit, přetvářet k lepšímu, nespokojovat se s daným stavem, hledat možnosti ke zdokonalování věcí nebo vytváření věcí nových. Bez touhy po tvoření by se přestalo vyvíjet naše myšlení“ (Konigová 2007, 171)

M.Konigová (2007) definuje tvořivost neboli kreativitu jako „schopnost nalézat nová řešení a nové postupy“ (Konigová 2007, 130). Kreativitu dělí podle oborů na vědeckou technickou, uměleckou, reprodukční a sociální. Ve škole je v myšlení v umělecké a psychomotorické oblasti. Sociální tvořivost se projevuje ve všech oblastech sociálních styků. Kreativita se realizuje procesem individuální a skupinové tvorby. Tvůrčím procesem se podle této autorky myslí objevování nových postupů při řešení problému, přičemž se výsledky sdělují ostatním. Tento proces způsobuje změny v psychice tvořících jedinců.

Proč má učitel používat metody, jež rozvíjejí tvořivost žáků? Děti by díky nim měly pochopit život v demokratické společnosti a to že mají právo se rozvíjet podle svých možností. Každý má možnost říci svůj názor a je také zodpovědný za své chování, jednání a své činy. Zákony a pravidla slouží lidem k tomu, aby se jim v demokratické společnosti dobře žilo.

K rozvoji tvořivosti jsem vybrala níže uvedené aktivizační metody a způsoby výuky, přičemž některé z nich vedou k rozvoji tvořivosti vždy a jiné jen za určitých podmínek. Například použití interaktivní tabule se podílí

na rozvoji tvořivosti v závislosti na jejím softwaru a způsobu práce s ní.

1.2.1 Aktivizační metody vhodné k rozvoji tvořivosti žáků

Při **didaktické hře** dochází u žáků podle Maňáka (2003) k rozvoji jejich prožívání, představivosti, samostatnosti, angažovanosti. Tím se zvyšuje aktivita a tvořivost žáků.

Ve **skupinové výuce** jsou žáci aktivní, neboť je průběh celé vyučovací hodiny i náplň práce závislá právě na nich a ne jen na osobnosti učitele.

Metody dramatické výchovy pomáhají formovat osobnost žáků a vychovat z nich členy společnosti, kteří umí samostatně uvažovat. Realizováno je to především rozvojem dovedností řešit problémy a dovednosti komunikačních. Tvořivé drama ukazuje život v širších souvislostech a učí žáky být aktivními v uvažování o mravních postojích a hodnotách. Dramatická výchova je též přínosná pro rozvoj kritického myšlení. Otázky, jež při ní žáci kladou, podporují jejich myšlení a podněcují je k otevřeným debatám (Valenta, 2008).

Metody řešení problémů rozvíjejí aktivitu a tvořivost žáků tím, že jim učitel neříká, jakým způsobem mají k cíli dojít. Při cestě za samostatným osvojováním si informaci žáky jen vede a pomáhá jim při nastalých problémech.

I když by se dalo předpokládat, že **metody práce s výpočetní technikou** děti zahltí příliš velkým množstvím informací, není tomu tak. Děti vedou spíše k aktivitě. Učitel musí dbát na to, aby získané informace nebyly jen povrchní, ale aby s nimi žáci dále aktivně pracovali.

Pro dosažení aktivity dětí při **práci s interaktivní tabulí** by se mělo dbát na to, aby se žáci do vyučování

aktivně zapojovali, aby nedocházelo jen k výuce frontální. Také by se mělo vytvořit prostředí tvořivé a uvolněné atmosféry, jež je v procesu učení velmi důležité.

1.2.2 Aktivizační způsoby výuky vhodné k rozvoji tvořivosti žáků

Kooperativní způsob výuky může být prospěšnější k rozvoji tvořivosti žáků, než kompetitivní a individualistické učení, „jen pokud dochází k pozitivně vnímané závislosti mezi členy skupiny, odpovědnosti všech zúčastněných za společnou práci“ (Maňák, 2003, 139). Maňák (2003) také uvádí, že při kooperativní výuce jsou žáci více motivováni a dosahují vyšších výkonů, než při metodách tradiční výuky. Žáci by měli dostávat takové úkoly, které je podněcují k tvořivému se zamyšlení nad problémem.

Výsledným výkonem žáka při **konstruktivistickém způsobu výuky** by nemělo být jen získání vědomostí, ale i schopnost k nim dospět a prosadit je před ostatními. To je nutí aktivně obhajovat svůj názor. Přičemž dochází k rozvoji komunikačních dovedností a tvořivosti.

Během **projektového způsobu výuky** je na žáka přenášena větší odpovědnost za výsledky práce. Prostřednictvím této výuky děti získávají vědomostí a dovedností netradiční formou. Mohou se zapojit a být aktivními i žáci slabší, čímž se jim zvedne sebevědomí a dosáhnou vyšších výkonů, než u jiných aktivit. V neposlední řadě pomáhají projekty překračovat hranice jednotlivých předmětů a tím žákům prospívají k lepšímu porozumění života kolem nich, což je pro žáky motivací být aktivními a tvořivými.

2 Výukový styl učitele

V odborné literatuře budu hledat odpověď na otázky, co je to vyučovací styl, jakou má spojitost s používáním výukových metod a způsobů výuky.

V Pedagogickém slovníku (1995) je uvedeno, že jde o „svébytný postup, jímž učitel vyučuje. Svébytný cíli, strukturou a posloupností učitelem používaných činností, jeho pohotovostí a pružností... Učitel používá vyučovací styl ve většině situací pedagogického typu... Vyučovací styl vzniká z učitelových předpokladů pro pedagogickou činnost, rozvíjí se spolupůsobením vnějších a vnitřních faktorů... Je relativně stabilní..." (Průcha, Walterová, Mareš 1995, 226).

Podle V.Švece (in Maňák, 1997) souvisí používání výukových metod a způsobů výuky s osobností učitele. Činnosti, které učitel používá opakovaně můžeme nazvat vyučovacím stylem. V.Švec dále vyučovací styl přirovnává k vrstvám cibule. První vrstvou jsou podle něj dispozice učitele k vnímání a poznávání. Ty jsou neměnné. Druhá je tvořena způsobem, kterým učitel řeší problémy. Tato vrstva se dá již nějakým způsobem ovlivňovat. Třetí vrstva je učitelovo pojetí výuky, jež si ale on sám nemusí vždy uvědomovat. Pokud si ji uvědomovat začne, dá se do jisté míry měnit. Poslední dvě vrstvy jsou pedagogické dovednosti a vědomosti, jež se dají ovlivnit nejlépe. Výukový styl učitele tedy zdokonalovat lze a to pomocí rozvíjení jeho vrstev.

D.Sitná (2009) srovnává výukový styl učitele při používání aktivizačních metod výuky a při frontální výuce, kde je dominantní osobou učitel, který kontroluje a řídí veškeré činnosti žáků s cílem osvojit si co největší

množství poznatků. Vzhledem k tématu diplomové práce jsem se ale zaměřila ~~lsem se~~ na to, jaký výukový styl je typický při zapojování aktivizačních metod do výuky. Autorka uvádí, že učitel při používání těchto metod výuky je žákům partnerem. Jeho úkolem je tedy nejen řízení a organizování výuky, ale i to, aby se stal žákům poradcem. D.Sitná (2009) tuto činnost nazývá „**vedení žáků**“, v čemž je podle ní patrný rozdíl od výuky klasické. Dále uvádí, že pro tento vyučovací styl musí být učitel dobře připraven, musí mít „jasně stanovený výchovně-vzdělávací cíl, vyučovací hodiny, naplánovat, jakou klíčovou kompetenci bude rozvíjet, a podle toho zvolit vhodnou pracovní metodu spolu se všemi souvisejícími úkony“ (Sitná 2009, 52).

Výukovým stylem učitele se ve své publikaci věnují i G.D Fenstermacher a J.D.Soltis (2008). Podle nich je vyučovací styl spojen s učitelovým pojetím toho, co pro něj znamená děti vyučovat a jak by podle něj mělo vyučování vypadat. Podle tohoto hlediska zde také rozlišují tři výukové styly. Jde o styl exekutivní, facilitační a liberální. V **exekutivním** stylu je učitel v roli vedoucího výuky a je zodpovědný za dobré výsledky svých žáků. Pro tento vyučovací styl je potřebné, aby byly k dispozici propracované pomůcky, ale i učitelem vyzkoušené výukové metody.

Ve **facilitačním** stylu je kladen velký důraz na to, jaké jsou žakovy dosavadní zkušenosti a učitel se snaží na nich dále stavět. Učitel neboli facilitátor by měl svým žákům pomáhat v rozvoji jejich osobnosti a v porozumění sebe sama. Tento styl do jisté míry vychází z humanistické psychologie, teorie učení a existenciální filozofie (Fenstermacher, Soltis 2008, 17).

V **liberálním** stylu je učitel vnímán jako osobnost, jež žákům ukazuje, jakými cestami lze dojít k poznání. Vede je k tomu, aby se stali harmonicky vyváženými lidmi.

Z výše uvedeného vyplývá, že si učitel podle svého výukového stylu vybírá i odpovídající výukové metody. Nyní se budu zabývat otázkou, jaké výukové metody a způsoby výuky odpovídají výše vyjmenovaným výukovým stylům.

V **exekutivním** stylu výuky je učitel jakýmsi manažerem času, on rozhoduje, kolik času se žáci budou aktivně věnovat učení. Důležité postavení v tomto stylu zaujímají vyučovací metody, jež jsou používány k tomu, aby se žák něco naučil. Důraz je kladen například na organizaci času při vyučovací hodině, orientaci žáka v učivu, korektivní zpětnou vazbu, povzbuzování žáků, zjišťování jejich výsledků. Učitel manažer se snaží si hodinu pečlivě připravit a studiu nových metod věnuje mnoho času. Tento styl se dá dobře využít ve třídách s mnoha dětmi, ale není příliš zaměřen na vzdělávací cíle. Důležitější jsou zde výsledky. Pro tento styl se nejlépe hodí kooperativní způsob výuky a v něm vyjádřené metody výuky (viz kapitola 2.2).

S **facilitačním** stylem (v překladu ulehčující) se často spojuje konstruktivistický způsob výuky a v něm vyjádřené výukové metody. Ten vychází z toho, že se žáci snaží přijít na význam něčeho nového na základě svých dosavadních zkušeností. Často je facilitační styl propojen též s „teorií mnohočetné inteligence“ (Gardner, 1993, cit. in Fenstermacher 2008, 56), která učitelům umožňuje svým žákům lépe porozumět a tím jim i lépe pomoci v tom, aby se stali výjimečnými lidskými bytostmi.

Cílem **liberálního** vyučovacího stylu je naučit žáky „svobodně myslet, poznávat a rozumět, představovat si a

tvořit a tak plně využít intelektuálního dědictví civilizovaného života" (Fenstermacher, Soltis 2008, 59). Pro tento styl jsou důležité vzdělávací cíle a znalost učiva. Metody jsou zde až druhořadé. V liberálním stylu, na rozdíl od facilitačního, ovlivňuje cíle charakter učiva. Když se například žák rozhodne, že nějakou věc nebude studovat, učitel s facilitačním stylem mu to povolí, protože respektuje jeho rozhodnutí a ví, že je za to sám zodpovědný. Avšak učitel s liberálním stylem mu to nepromine, proto bude tvrdit, že všechny předměty jsou pro žáky stejně důležité k rozvoji harmonicky vyvážené osobnosti. Tím se podobá stylu exekutivnímu, kde je shromažďování znalostí cílem učitele. Naproti tomu se liberální styl snaží žáka k tomu povzbuzovat. Liberálové se nesnaží vychovat jen děti inteligentní, ale i spravedlivé, milující a tvořivé jednotlivce, kteří se snaží o pokrok lidstva. Proto je pro tento vyučovací styl nejvhodnější projektový způsob výuky.

Autoři také připouštějí možnost sloučitelnosti těchto tří, výše uvedených stylů. Když je učitel seznámen se všemi třemi, může si jeden vybrat jako hlavní a ostatní jako doplňkové. Některé situace mohou učitele donutit použít styl jiný, než je pro něj obvyklý. Je ale důležité, aby si tento styl každý učitel doplnil tím, co je typické pro jeho osobnost.

2.1 Výukový styl vhodný k rozvoji tvořivosti žáků

Na základě studia odborné literatury jsem se snažila najít výukový styl, který by byl vhodný k rozvoji tvořivosti žáků. Dospěla jsem k tomu, že se v současné době začíná ve vzdělávání objevovat tzv. metoda koučování. V Pedagogickém slovníku (2003) je definována takto: „Učitel

v roli kouče ovlivňuje v individuálním přístupu žáka tak, aby zvyšoval jeho iniciativnost, samostatnost a tvořivost a tím i jeho pracovní výkon. Na rozdíl od klasického poradenství není pedagog především zdrojem informací, ale spíše katalyzátorem změn v osobnosti žáka, pomáhá jemu samému nacházet řešení, aktivizovat jeho vlastní zdroje." (Pedagogický slovník, 2003).

Koučování musí být podle J.Zlámala (2008) systematické. Pedagog - kouč vede koučovaného žáka k tomu, aby o problému přemýšlel. Podle Leary-Joyce (in Zlámal 2008) je „rozdíl mezi poradcem a koučem v tom, že poradce dává rady, zatímco kouč pomáhá najít rady uvnitř koučovaného" (Leary-Joyce cit in Zlámal 2008, .11).

Aby žáci dosáhli lepších výsledků ve studiu, je podle J.Zlámala (2008) zapotřebí, aby kouč dodržoval některé zásady. Například by učitel - kouč měl postupovat od jednoduchého ke složitějšímu, stanovit si dílčí cíle, díky nimž dojde k cíli konečnému, praktikovat aktivní naslouchání a parafrázovat to, co žák řekl, aby se ujistil, že to pochopil správně. Také by neměl zapomínat na podporování učení pokládáním otázek k procesu výuky, čímž je možné žáky dovést k zamyšlení nad svým jednáním. Dále by měl naučit sebe i studující jednat s prodlevou, aby měli čas rozvážit si, co řeknou, využít aktivizační metody hraní rolí, jež odstraňují komunikační problémy. Nakonec také Zlámal učitelům radí, aby organizovali dialog pro zlepšení vztahů a povzbuzovali žáky k pozitivnější zpětné vazbě.

Z uvedených informací vyplývá, že učitel v roli kouče by měl mít hodinu dobře připravenou. Neměl by se bát experimentování s novými postupy práce. Tím si rozšíří svůj repertoár činnosti a didaktických metod, jež se mu s žáky

osvědčily. Domnívám se ale, že ne všechny metody se osvědčí všem učitelům a za všech okolností.

Jak jsem se již v této kapitole zmínila, pro efektivnost výuky je třeba, aby byli žáci při výuce aktivní a učitel byl jen v roli „kouče“. Je však dokázáno, že povaha učiva a klima třídy či školy může zásadně ovlivnit učitele ve výběru metod. Tudiž je na učiteli, aby se řídil vlastní zkušeností, intuicí a situací ve třídě.

Pro zlepšení v příštích hodinách je vhodné, aby se učitel kouč zamyslel nad tím, které metody se mu osvědčily a které ne, popřípadě, jaký to mělo důvod. Své postřehy může také prodiskutovat s kolegy. Tento postup bude učiteli i dětem přinášet stále něco nového, zajímavého a inspirujícího pro další vývoj.

2.2 Vybrané inovativní výukové strategie

V této kapitole se budeme věnovat dvěma vybraným výukovým strategiím, a to Otevřenému vyučování a Začít spolu. Byly vybrány, protože se v nich dobře uplatňují vybrané způsoby výuky (viz níže). Nejprve bych ale ráda vysvětlila pojmy inovativní výukové strategie, způsoby výuky a výukové metody. Tyto pojmy mezi sebou souvisí a vzájemně se doplňují. Při zamýšlení nad tím, jak nejpřehledněji je definovat, jsem došla k názoru, že musím vytvořit definici jejich vzájemného propojení. Definice tedy zní : Určité výukové metody jsou vyjádřeny v určitých způsobech výuky a dobře se uplatňují i v inovativních výukových strategiích. A naopak v určitých inovativních strategiích se dobře uplatňují určité způsoby výuky v nichž jsou vyjádřeny určité výukové metody. J. Maňák (2003) uvádí definici obdobnou, a to že „jednotlivé inovativní strategie výuky jsou základní determinantou konkrétních způsobů výuky

(soustavy metod výuky), neboť vymezují prostor výukových aktivit učitele a žáka" (Maňák 2003, 12).

Pro lepší pochopení dané problematiky jsem naplnila svou definici praktickými příklady, v nichž jsou uvedeny jednotlivé výukové metody, způsoby výuky a inovativní strategie. V inovativní strategii „Otevřeného vyučování“ se dobře uplatňuje kooperativní, projektový či konstruktivistický způsob výuky. V inovativní strategii „Začít spolu“ se nejvíce uplatňuje kooperativní a projektový způsob výuky.

Kooperativní způsob výuky je pak vyjádřen skupinovou výukou, metodami řešení problémů či metodami dramatické výchovy. **Projektový** způsob výuky je vyjádřen skupinovou výukou, integrovanou tématickou výukou či metodami řešení problémů. **Konstruktivistický** způsob výuky naopak metodami řešení problémů nebo metodami využívání elektronických vzdělávacích programů (těch, které obsahují problémy).

2.2.1 Otevřené vyučování

Tato inovativní výuková strategie byla vybrána proto, že její cíl je v dnešní době nezbytně nutný pro plnohodnotné vzdělávání žáků. Jde o to, aby byla škola otevřena nejen dítěti, ale i veřejnosti. Některými autory (Maňák, 2003) je řazena do komplexních výukových metod, protože je v ni zahrnuto mnoho metod i způsobů výuky. Snaží se o propojení v současné době odděleného života školy a společnosti. V dnešní době se škola z různých důvodů veřejnosti spíše uzavírá, a proto je tato inovativní výuková strategie velmi důležitá. Vedle spolupráce s rodinou a komunitou, věnuje tato strategie největší pozornost aktivitě a samostatnosti žáků a tomu, aby byly jednotlivé předměty propojené.

Učitel by se měl snažit rozvíjet samostatnost svých žáků. Otázkou však je, zda by je přitom měl částečně omezovat či jim dát naprostou volnost. J.Maňák (2003) uvádí, že před tímto dilematem stojí každý učitel a je jen na něm, jak se rozhodne. Podle mého názoru by je měl alespoň částečně omezovat, a to zejména na začátku, než si dané postupy sami osvojí. Otevřené vyučování nebo také otevřená výuka se zaměřuje na odlišné pracovní tempo a tudíž na diferenciaci a individualizaci výuky.

Základním znakem této strategie je společné plánování aktivit, které budou žáky čekat v příštím týdnu a jejich časový harmonogram. Žáci jsou tudíž za svou práci více zodpovědní, obzvláště za úseky tzv. volné práce, kde by si měli procvičovat učivo, pracovat individuálně či si vzájemně pomáhat. Týdenní plán žákům umožňuje volbu, neboť jsou v něm obsaženy nejen základní, ale i doplňkové činnosti. „Třídy by měly být bohatě vybaveny učebními materiály a různými pomůckami jako jsou pracovní listy, časopisy, knihy, encyklopedie, kartotéky her a úkolů“ (Václavík a kol, 1997, in Maňák 2003, 176).

Vzhledem k právě zmíněným charakteristikám, není snadné Otevřené vyučování uskutečnit. Nejčastěji se s ním setkáváme na primárním stupni základní školy. Typické postupy pro tuto strategii jsou „rozhovor v kruhu, hry v kruhu, volné řazení úloh překračující rámec jednoho předmětu, volný výběr pracovního místa, místa ke čtení, individuální pravopisná kartotéka, kartotéka her, práce ve dvojicích, interakční hry, částečně řízená práce ve dvojicích, řízená a volná práce ve skupině, otevřená frontální výuka, účast žáků na sestavování týdenního plánu, výuka přesahující rámec jedné třídy, volné přestávky.“ (B.Badegruber, cit.in Maňák 2003, 176)

Významnou charakteristikou této strategie je mimo jiné také úzká spolupráce školy s rodinou, která probíhá kupříkladu formou společných akcí, rodičovských večerů. Komunikace jednosměrná, od učitele k rodičům, tudíž přechází ve dvousměrnou. Mízi přitom také bariéry mezi školou a rodinou i školou a společenskou komunitou a naopak dochází k rozvoji kooperace a solidarity, což je v dnešní době, kdy se šíří spíše individualismus, velmi důležité.

Myslím, že plná realizace Otevřeného vyučování, které navazuje na reformní pedagogii, především na P.Petersena a jeho tzv. jenský plán, je poměrně náročná. Tvořiví učitelé však využijí alespoň některé jeho prvky, způsoby práce, či metody jako obohacení běžné výuky.

2.2.2 Začít spolu

V této inovativní výukové strategii, jež je používána učiteli zejména ve střední, jihovýchodní a východní Evropě, se dobře uplatňuje kooperativní a projektový způsob výuky. Jejím úkolem je umožnit dětem výchovu a vzdělávání s principy demokracie, respektovat jejich osobnost a vést je k odpovědnému chování a kritickému myšlení. Tento program zaštiťuje mezinárodní nevládní členská organizace ISSA, jež kromě již zmíněných demokratických principů podporuje i zapojení rodičů a širší komunity do vzdělávání dětí.

Tato inovativní výuková strategie umožňuje učitelům v každé zemi přizpůsobit si ji dané kultuře a zvyklostem. Jsou v ní spojeny poznatky moderní s těmi již v evropské pedagogice léty vyzkoušenými, jako jsou myšlenky „Komenského, M.Montessoriové, reformní pedagogiky,

informace o fungování mozku a procesech myšlení" (Spilková 2005, 295).

Strategie Začít spolu se dále zaměřuje na to, aby děti uměly kriticky myslet, byly za svou práci zodpovědné, uměly řešit problémy a snaží se rozvíjet i jejich představivost a tvořivost. Pro tuto inovativní výukovou strategií je typický individuální, na dítě orientovaný přístup, ale také partnerství mezi rodinou, školou a širší komunitou.

Velmi populárními jsou v této strategii tzv. kroskurikulární přístupy, přičemž se nespojují jen předměty, ale i žáci z různých ročníků školy. Vznikají tzv. celoškolní projekty. Dalším typickým rysem této strategie je, že si žáci stanovují vlastní cíle, čemuž se žáci postupně učí. Při této strategii je třída rozdělena do tzv. center aktivit, jež jsou tématicky zaměřena a vytvářejí tak možnost založit pro děti podnětné prostředí. V nich si děti mohou hrát, experimentovat a pracovat s různými pomůckami. Práce probíhá buď ve skupinách nebo i individuálně. Děti mezi sebou bez problémů komunikují, řeší problémy, rozhodují se. Tím si osvojují např. komunikativní klíčové kompetence. Běžné učební hodiny nejsou v této strategii dodržovány, vyučování je řazeno do vyučovacích bloků na základě logického propojení témat.

Nakonec bych chtěla popsat strukturu dne při této strategii. Vždy se začíná ranním kruhem, kde se během 20 minut všichni přivítají a postupně si sdělují zážitky z předchozího dne. Poté nastává společná práce (asi 60- 90 minut), kde se předměty český jazyk a matematika procvičují metodami jako je didaktická hra, skupinová práce. Poté následuje přestávka (20 - 30 minut). Po přestávce se děti přesunou do center aktivit, kde pracují nejčastěji na projektu, jehož téma vychází ze vzdělávací oblasti člověk a

jeho svět (viz výše). Této činnosti se věnují asi 60 - 90 minut. V centrech aktivit se děti postupně střídají. Učitel je v této době v roli pozorovatele nebo, jak již bylo řečeno výše, kouče. Den uzavírá tzv. hodnotící kruh, kde děti reflektují a prezentují výsledky své práce a hodnotí, co se jim ten den podařilo. Děti jsou naučené ohodnotit nejen sebe samy, ale i dát zpětnou vazbu ostatním.

2.3 Příklady vazby metod na převažující způsob výuky

V této kapitole se zaměřím na tři vybrané způsoby výuky - kooperativní, projektový a konstruktivistický. V **kooperativním** způsobu výuky dochází hlavně ke spolupráci, a to nejen mezi žáky, mezi učiteli a žáky, ale i školou a rodiči, školou a komunitou a pedagogy navzájem. Děti také pracují v tomto způsobu výuky v různých rolích a hledají řešení problémů ve skupinách. **Projektový** způsob výuky probíhá integrovaným učením hrou, kde děti řeší komplexní problémy a učí se pomocí řešení praktických úkolů. Základem práce je společné téma, které se pak dělí do různých úkolů. **Konstruktivistický** způsob výuky se naopak uplatňuje metodami řešení problémů nebo metodami využívání elektronických vzdělávacích programů, které obsahují problémy.

2.3.1 Konstruktivistický způsob výuky

Tento způsob výuky byl vybrán, neboť koresponduje s tím, jaké nároky jsou na žáky dnešní společnosti kladeny. Opět se pokusím najít v odborné literatuře, jak na tento problém pohlízejí různí autoři.

Podle V.Spilkové (2005) by měli žáci v konstruktivistickém způsobu výuky „mluvit o svých představách, názorech, využívat vlastních zkušeností, ptát se, vysvětlovat, argumentovat, diskutovat, individuálně či ve skupinách vyhledávat a zpracovávat informace, přemýšlet, řešit problémové situace, zkoušet, zkoumat, odhadovat, objevovat, spolupracovat, hrát si a hodnotit“ (Spilková 2005, 80). Naopak učitel by podle ní měl žáky motivovat k činnosti, přibližovat jim praktický užitek.

G.D.Fenstermacher a J.F.Soltis (2008) tvrdí, že se „děti učí konstruováním významů z toho, s čím se setkávají - ze zkušenosti“ (Fenstermacher, Soltis 2008, 54). Pro ujasnění bych tuto definici měla vysvětlit. Dětem nejsou předkládány informace již hotové, ale musí se v nich najít smysl tím, že je propojí s jinými informacemi. Může se přitom stát, že se žákovi daná informace začlení do již vytvořené struktury a nebo si tuto strukturu pozmění s ohledem na novou informaci. Podle kognitivních psychologů se tyto procesy nazývají asimilace a akomodace. Pro lepší ilustraci tohoto problému uvádím příklad G.D.Fenstermachera a J.F.Soltise. Když dítěti zakryjeme předmět před jeho očima, může si myslet, že to už neexistuje. Dítě totiž ještě nemá vytvořenou strukturu pro správnou asimilaci toho, co se kolem něj odehrává, a tak předělá svou strukturu (akomoduje) tak, že předmět, jež nevidí přestal existovat.

Učitelé, jež používají konstruktivistický způsob výuky se snaží tyto omyly dětí potlačovat tím, že je podporují ve správné akomodaci pojmů. Učitel však nevidí žákům do hlavy a tak někdy může dojít k tomu, že si žáci mylně myslí, že látku pochopili a ono je tomu naopak. Konstruktivisté však argumentují, že se to může stát i při jiné příležitosti.

Konstruktivisté též tvrdí, že neexistuje jen jedna správná odpověď, čímž narážejí na problém u lidí s konzervativnějším postojem ke vzdělávání. Konstruktivisté se ale obhajují tím, že při strategii jedné správné odpovědi se děti jen naučí informace na test a pak je ihned zapomenou. Konstruktivisté tedy chtějí, aby žák pochopil hlavně smysl daných informací.

Pro použití konstruktivistického způsobu výuky v matematice je podle V. Spilkové (2005) velmi přínosné, když zná učitel mechanismus poznávacího procesu, jež se skládá z následujících sedmi etap. První etapou „je **motivace** dětí, při níž by si děti měly uvědomit, že ty dané informace chtějí znát. Dále by s měly vytvořit tzv. **separované modely**, což jsou informace, které jsou nejdříve separované, ale později se začnou skládat dohromady. Třetí etapou je **proces zobecnění**, což je objev, kde modely v jednom shluku mají společnou podstatu a mohou se případně navzájem zastupovat. Poté následuje tvorba **generických modelů**. Jeden ze separovaných modelů se stává generickým, tj. hlavním reprezentantem dalších separovaných modelů skupiny. Dále může dojít k **procesu abstrakce**, což je objev, že sémantické ukotvení generického modelu není nezbytné a tudíž lze pracovat pouze s abstraktními objekty. Následující etapa je **abstraktní znalost** jako výsledek procesu abstrakce a prvek abstraktní myšlenkové struktury. Poslední etapou je pak **krystalizace**, kdy se nový poznatek domestikuje v existující struktuře a často vyvolává její změnu“ (Spilková 2005, 185).

Na tomto mechanismu poznávacího procesu chci ukázat, jak složitý tento proces je. Z toho usuzuji, že by si učitelé měli zkusit osvojit nějaké poznatky tímto způsobem, než to budou praktikovat na svých žácích. Nejdůležitější rys

konstruktivismu je řazení si nových informací do starých, již vytvořených struktur a nebo jejich změna. Také je třeba si uvědomit, že zde, na rozdíl od transmisivní pedagogiky, nedochází k předávání jen jedné jediné pravdy.

Pro výše zminěné si myslím, že tento způsob výuky je vyjádřen metodami řešení problémů nebo metodami využívání elektronických vzdělávacích programů.

2.3.2 Kooperativní způsob výuky

Tento komplexní způsob výuky je založen na spolupráci žáků mezi sebou. Protože je uskutečňován ve skupinách, může být považován za formu skupinové výuky. Žáci v malých skupinách řeší různé úlohy, přičemž mezi žáky dochází přirozeně ke spolupráci. Buď uspěje celá skupina nebo neuspěje nikdo z nich, všichni jsou za společnou práci zodpovědní. Liší se tím od skupinové výuky, kde žáci mohou ve skupince sice pracovat, ale spolupráce není nutná. Nejde v ní o interakci žáků, jeden se od druhého neučí a proto nehovoříme o kooperativní výuce, ale o skupinové práci.

Celková organizace při skupinové výuce může také připomínat práci žáků při frontální výuce. V ní žáci sice pracují společně, ale nejdominantnější postavení má učitel, který je vede a jejich práci nakonec i hodnotí. Na rozdíl od skupinové práce při ní žáci většinou přímo nespolupracují, nediskutují ani svou práci nehodnotí. Komunikace je jednostranná, probíhá mezi učitelem a žáky. Učitelova aktivita a počet jim pronesených slov je mnohonásobně větší, než žáků. Ve skupinové výuce probíhá komunikace mnohostranná - mezi žáky ve skupině, mezi skupinami a učitelem.

Toto potvrzují i zahraniční autoři : C.Basset, J.McWhirter a Kitzmiller (1999), jež považují za

nejdůležitější prvky kooperativní výuky tyto: „**pozitivní závislost členů skupiny**, tzn., že úspěšnost každého jednotlivého člena je závislá na úspěšnosti všech jejích členů, dále **interakci žáků ve skupině** tváří v tvář. K efektivnímu učení prostřednictvím kooperačního způsobu výuky dochází **individuální odpovědností žáků** za skupinovou spolupráci, včetně hodnocení přínosu jednotlivců pro společné řešení úlohy nebo problému a také vývojem účinných **sociálních dovedností**. Poslední prvek kooperativního způsobu výuky je **komunikace členů skupiny** a zlepšování skupinového procesu“ (Basset, McWhirter, Kitzmiller 1999, cit in Maňák 2003, 139).

Hlavní předností tohoto učení je spolupráce žáků při řešení úlohy. Dalšími cíli tohoto způsobu výuky je i rozvoj intelektuální a osobnostně sociální. Podstatou je, že skupina žáků je jistý dynamický celek. Při motivaci jednoho člena skupiny, může dojít k motivaci člena jiného či celé skupiny a tím je možno rozpohybovat celou skupinu k dosažení žádoucích cílů. Na kooperaci je tedy nahlíženo jako na pozitivní závislost členů skupiny, při níž, uspěje-li jeden člen skupiny, uspějí tím i ostatní a naopak. Tato vazba členy skupiny posiluje a vytváří větší motivaci k učení. Záleží však také na věku členů skupiny.

Kooperativní výuku mohou podle H.Kasikové (2001) provázet i některé efekty, které omezují stejně dobrý výkon u všech žáků. Jde například o to, že „méně schopní žáci přenechají práci ve skupině schopnějšímu a práci ostatních jen pozorují (tzv. free rider effect). Při dalším efektu, jež může omezit stejně kvalitní výkon u všech žáků, naopak zdatnější jedinec přenechá iniciativu na ostatních, aby se vyhl tomu, že vše udělá za ostatní (tzv. sucker effect). Při posledním vedlejším efektu dochází k tomu, že schopnější

jedinec vezme vůdčí roli na sebe, ale na účet ostatních členů skupiny, např. Já jsem ten, kdo to vymyslí, ty budeš psát (tzv. rich-get richer effect)" (Kasíková 2001, 78).

Výše uvedené bych tedy shrnula tak, že cílem kooperativního způsobu výuky je kooperace mezi učitelem a studenty, ale i mezi studenty navzájem. K tomu, aby mohla efektivně fungovat, je však třeba, aby všichni zúčastnění znali, vytvořili a přijali nějaké společné cíle.

2.3.3 Projektový způsob výuky

Projektový způsob výuky se vyjadřuje skupinovou výukou, metodami řešení problémů či integrovanou tématickou výukou. Je oproti nim daleko komplexnější a úkoly mají vždy širší praktický rozsah. Projektový způsob výuky někdy může sahát daleko za hranice školy, do přírody, do široké komunity i do výrobního procesu. Nesmíme ho ale zaměňovat s vycházkou, pracovní výukou či exkurzí, od čehož se liší tím, že žáci se v projektu stávají zodpovědní za své aktivity a jsou do této životní reality všichni angažováni. Projektový způsob výuky navíc přirozeně propojuje několik vyučovacích předmětů.

Tento způsob výuky začal pronikat do naší školy až od devadesátých let, což znamenalo příznivé obohacení našeho učení a výuky. Původní myšlenka projektového způsobu výuky byla postupně konkretizována, zdůrazňoval se problémový charakter a společenská provázanost řešeného úkolu. Nejen, že téma mělo být interdisciplinární, ale mělo též propojovat činnost hlavy a rukou a žáci si u něj měli osvojit potřebné vědomosti a dovednosti. Vzniklý produkt je stejně důležitý jako učební a pracovní procesy probíhající ve třídě i mimo ní. Projekt je vždy nutno řešit jak

teoretickou tak i praktickou činností, jež vede k vytvoření nějakého přiměřeného projektu.

Podle J.Maňáka (2003) lze průběh řešení projektu členit na několik částí. Nejdříve se musí „**stanovit cíl**, který by měl být vhodný a realizovatelný. Významnou úlohu má také účinná motivace žáků. Druhou etapou je **vytvoření plánu řešení**, které předurčuje výsledek, a proto na společném prodiskutování plánu a výběru úkolu pro každého žáka nebo pro skupiny žáků velmi záleží. Pak dochází k **realizaci plánu**, jež se opírá o vypracovaný plán. Jde např. o vyhledávání informací, zajišťování materiálu, provádění pozorování, měření, organizování exkurzí, aj. Žáci se cvičí v odpovědném jednání, zapojují všechny smysly, učí se vnímat, pozorovat, experimentovat a využívají média. Poslední částí projektu je jeho **vyhodnocení**. Jde o objektivní posouzení přínosu všech zúčastněných. Velmi důležité je zveřejnit výsledky společné činnosti. Je možno ohodnotit celkovou práci všech zúčastněných na projektu i před širší veřejností" (Maňák 2003, 169).

Časový rozsah jednotlivých projektů může být jak krátkodobý (dvou i více hodinový), tak střednědobý (jeden až dva dny) i dlouhodobý (celý týden). Paralelně s běžnou výukou může též probíhat mimořádně dlouhodobý projekt, jež se uskutečňuje v období několika týdnů nebo i měsíců.

Z těchto informací docházím k závěru, že projektový způsob výuky se nejčastěji realizuje při práci ve skupinách. Může být uskutečňován i individuálně. Maňák (2003) ale doporučuje obě možnosti kombinovat. Projektový způsob výuky probíhá často v jedné třídě, motivací pro žáky však může být, když probíhá na celé škole.

3 Vybrané aktivizující metody

Odborná pedagogická literatura dnes učitelům nabízí k vyzkoušení rozmanité aktivizační výukové metody. Jejich třídění je velmi široké, a proto bylo náročné vybrat jen pět, kterými se budeme blíže zabývat. Jejich výběr byl ovlivněn tím, že jde o metody na našich školách v současné době nejpoužívanější (výjimkou je práce s interaktivní tabulí). Dalším hlediskem pro výběr metod bylo to, že právě těchto pět metod je vyjádřeno ve výše zmíněných způsobech výuky.

3.1 Didaktická hra

Je těžké vyjmenovat všechny didaktické hry, protože mezi hru se podle J.Maňáka (2005) řadí vše, co žákovi přináší pocit uspokojení a seberealizace. Je to vše, co je pro žáka zajímavější, než tradiční výukové postupy. Mezi hrou a učením může nastat určitý rozpor, jelikož výuka je vždy orientovaná k nějakému danému cíli. Hra však nesmí sledovat výukové cíle natolik, aby se ztratila podstata hry. Naopak volnost hry nemůže být taková, aby se z ní úplně vytratil výukový cíl. Hra v dnešní době má také ještě jednu funkci, a to kompenzovat chudost sociálních a citových podnětů. Na dnešní hru má také velký vliv to, že děti jsou zahlceny počítačovými hrami, kde mohou prožívat napínavé zápasy s akčními hrdiny. Učitel svými hrami bez vítěze žáka tolik nezaujme. Učitelova role při hře je velmi obtížná, měl by se totiž snažit přirozeně propojit hru a učení, přičemž by měl mít na paměti rozvoj sociálních, kognitivních, volních, estetických, kreativních a tělesných kompetencí žáků. Když si didaktická hra zachovává znaky herních činností, žáci si

její cílenost neuvědomují, naopak je pro ně motivující a bez problémů akceptují pravidla, která jsou nutná dodržet.

Didaktické hry je možno třídit z aspektu jejich obsahu a cílů na **interakční hry**, což jsou svobodné hry s hračkami, stavebnicemi, simulace činností. Dále na **hry simulační**, mezi něž patří hraní rolí, řešení případů, konfliktní hry, loutky a maňasci. Třetí skupinou her jsou podle tohoto aspektu **hry scénické**, kde se rozlišuje mezi hráči a diváky. Jsou zde i jeviště, rekvizity a speciální oblečení.

Další hlediska pro třídění her navrhuje M. Jankovcová (1988). Hry třídí „podle **doby trvání** na hry krátkodobé a dlouhodobé. Dále podle **místa konání**, například třída, klubovna, příroda, hřiště. Třetí hlediskem třídění her je **převládající činnost**. Může jít o osvojování vědomostí nebo o pohybové dovednosti. Posledním kritériem je jak a co se u hry **hodnotí**. Hodnotit se může kvantita, kvalita, čas výkonu, hodnotitel. Hodnotit může buď učitel či sám žák“ (Jankovcová 1988, 100).

Realizace a použitelnost těchto herních aktivit je různá, pro učitele je však velmi přínosné vytvořit si představu o rozličných typech didaktických her, ze kterých si může vytvořit jakýsi svůj repertoár a které si přizpůsobí svému vyučovacímu stylu. Pro efektivní zařazení didaktických her do výuky by měl učitel podle J. Maňáka (2003) dodržovat určitá hlediska. Patří mezi ně „vytyčení si cíle hry, diagnostikování připravenosti žáků, ujasnění pravidel hry, vymezení úlohy vedoucího hry, stanovení způsobu hodnocení, zajištění vhodného místa, příprava pomůcek, materiálu a rekvizit, určení časového limitu hry a promyšlení případné varianty“ (Maňák 2003, 129)

Hra přináší žákům mnoho, jejím prostřednictvím se dostávají do světa dospělých, zdokonalují si své

komunikační dovednosti, zvyšuje se jejich zájem o učení a v neposlední řadě se jejich dovednosti a zkušenosti stávají trvalejšími. Tím, že hra působí na celou osobnost žáků, rozvíjí jejich prožívání, představivost, samostatnost, angažovanost a aktivitu.

Pro učitele je to však velmi náročná činnost, která od něj vyžaduje uvážlivé postupování a respektování všech okolností, které ovlivňují zařazení didaktických her do výuky. Ve výběru mu může pomoci mnoho sbírek her i s návody na jejich realizaci. Funkční zařazení do výuky je ale již na učiteli samotném a jeho tvořivosti.

Některé jednodušší univerzálně použitelné didaktické hry lze úspěšně zařazovat do výuky od nejnižších tříd, patří mezi ně např. soutěže, kvízy, rozhodovací a seznamovací hry, problémové úlohy a hry pro učení sociálním dovednostem. Simulačními hrami se myslí propracované hraní rolí, mohli bychom zmínit například „válečné hry, hry na řízení letadla“ aj. (Petty 1996, 188). Speciální skupinou jsou hry při výuce cizím jazykům, při kterých jde jen o to, aby žáci používali jazyk, který se mají naučit, přesto jsou velmi přínosné. Zábavnou formou vytvářejí chuť hovořit cizím jazykem, přičemž si žáci ani neuvědomují, že se něco učí.

Myslím, že by didaktické hry mohly v současné době pomoci k překonání dřívější koncepce, v nichž byla hodnota vzdělávání určena jen obsahem výuky. Při didaktických hrách jsou žáci aktivně zapojeni do výuky, lépe se soustředí a mohou si díky nim vyučovaný předmět (či učitele) oblíbit.

3.2 Metody řešení problémů

Objevování bylo vždy pro mladého člověka lákavé, chtěl porozumět tomu, co je kolem něj. Tyto metody výuky byly

vybrány, protože jimi učitel žáky vede k aktivní a tvořivé činnosti. Zaměřuje se totiž na samostatné kritické myšlení žáků, kteří argumentují, hledají řešení, pracují s různými zdroji informací apod. Učitel je při tom ze začátku vede, aby se později stali samostatnými a mysleli tvořivě. Různými strategiemi a postupy učitel žáky motivuje ke zkoumání, které by měli dělat s chutí.

Tento způsob výuky je pro žáky velmi zajímavý, napínavý a přínosný, avšak pro jeho správné uskutečnění je důležité stanovit si konkrétní, přiměřený cíl a také mít nějaké předběžné vědomosti a dovednosti, jako jsou třídění, vyhledávání dat a práce s nimi.

Jak už bylo řečeno, metody řešení problémů pomáhají rozvíjet tvořivost žáků. Uznává to i Hlavsa (1974) a uvádí hned několik možností realizace. Patří mezi ně „formulování otázek, produkce většího počtu nápadů, návrhů, hypotéz řešení, motivace k produkci nápadů, oddělení produkce nápadů od jejich kritického hodnocení, přehled údajů a jejich utřídění, využití dosavadních údajů k získání dalších, umění přeformulovat problém, překonání tradičního pohledu na jevy, tzv. divoké nápady a spojování různorodých prvků. Dále doporučuje hlasitou řeč, řešení rozporů, dialog, diskuse, řešení problémů ve skupině, vnější činnost, bezděčné asociace, „snění s otevřenýma očima“, uložení problému a odložení jeho řešení“ (Hlavsa 1974, cit.in Čáp, 1983).

I přes mnoho přínosů, které tyto metody mají, nemohou nikdy plně nahradit všechny ostatní, neboť školní výuka neposkytuje učiteli tolik času, aby mohl žák vše sám objevovat. Další jejich nevýhodou je, že kladou velké nároky na organizaci výuky. Pro právě zmíněné se můžeme ze začátku použití této metody setkat spíše s **metodou řízeného**

objevování, kdy učitel žáka vede. Při nacvičování heuristických postupů je častá také **metoda řízené diskuse** či **technika odrazového můstku**, při níž jsou žáci motivováni zajímavými informacemi.

Metody řešení problémů jsou podle J. Maňáka (2003) nejúspěšnější a nejlépe zpracovaným heuristickým způsobem výuky. Problémy člověka obklopují téměř neustále, musí se rozhodovat, v něčem se orientovat, podávat určité výkony. Žákovi je dán takový teoretický či praktický problém, který není schopen vyřešit na základě svých dosavadních vědomostí a dovedností. Je tedy nucen hledat a zkoumat, aby ho vyřešil. Problémem máme na mysli například „rozpor, překážku, svízel, konflikt, neshodu, nesouhlas, apod. Musí ovšem u žáka vzbudit zájem o jeho řešení“. (Maňák 2003, 115). Do problémového učení patří i pokládání problémových otázek, začínajících např. slovy „Proč... Čím se liší... Srovnej... Jak bys vysvětlil... Urči... Popiš... Dokaž... Jak souvisí... Jak lze použít... apod.“ (Maňák, 1997, 40).

Řešení problému má podle Maňáka několik fází. Patří mezi ně „**identifikace problému**, tj. jeho postižení, nalezení, vymezení. Dále **analýza** problémové situace, proniknutí do struktury problému a odlišení známých a potřebných od dosud neznámých informací. Třetí částí je **vytváření hypotéz**, domněnek a návrhů řešení. Pak konečně následuje **vlastní řešení problému**, v případě neúspěchu řešení pak návrat k dřívějším fázím“ (Maňák 2003, 116).

V první fázi by se měl žák naučit problém najít a vymezit, někdy pro něj ovšem není snadné problém najít. Učitel proto musí najít takový problém, který bude přiměřený z hlediska časových možností, sledovaných cílů i schopností žáků. V následující části řešení je podstatné problém pochopit a doplnit chybějící informace k jeho

vyřešení. Další dvě části jsou zaměřeny na hledání návrhů řešení problému a jejich prověřování. Při neúspěchu řešení, jak už bylo řečeno, by se měl žák vrátit k předchozím fázím.

Podle Maňáka (2003) se však výše zmíněné postupy práce v našich školách používají jen zřídka a tudíž na ně žáci nejsou zvyklí. Školy se spíše zaměřují na to, aby si žáci mnoho informací zapamatovali, než na to, aby tyto informace, které by měly být spojeny s reálným životem, vyhledávali.

Závěrem tuto metodu stručně shrnu. Její základní myšlenkou je, že by učitel neměl žákům vše vykládat. Měl by je nechat, aby si na některé věci přišli sami.

3.3 Skupinové vyučovací metody

Skupinové vyučovací metody zařazujeme jakožto i ostatní aktivizující metody do skupiny metod orientovaných na žáka. Žáci mohou být rozděleni do různě velkých pracovních týmů, v nichž se pod vedením učitele jeden od druhého učí. Dochází k tzv. vrstevnickému (peer) učení (Sitná, 2009). Zodpovědnost za dosažení stanovených cílů, výsledků práce skupin a za celý průběh učení není jen na učiteli, ale i na každém z žáků.

Když se s těmito metodami naučí pracovat jak učitelé, tak i žáci, není problém je běžně využívat při jakékoliv výuce. Je však důležité, aby obsah, vzdělávací cíle a organizace práce byla přiměřená pro věk, znalosti a zkušenosti daných dětí.

Typické pro skupinovou výuku je podle J. Maňáka (2003) „spolupráce žáků při řešení obvykle náročnější úlohy nebo problému, dělba práce žáků při řešení a sdílení názorů, zkušeností a prožitků ve skupině. Mezi další

charakteristické rysy skupinové výuky patří vzájemná pomoc členů skupiny a odpovědnost jednotlivých žáků za výsledky práce" (Maňák 2003, 138).

Zajímalo mě, jaký způsob dělení do skupin navrhuje Maňák (2003) a jaké D.Sitná (2009). J.Maňák uvádí, že žáky můžeme dělit podle výkonu žáků na homogenní a heterogenní skupiny. Dále podle sociálních vztahů, zájmu žáků, náhodným výběrem nebo podle délky spolupráce žáků na daném úkolu. Sitná ještě doplňuje, že ideální počet pro práci ve skupinách je 18-26 žáků. Dělení D.Sitné se od J. Maňáka dosti liší. D.Sitná doporučuje dělit žáky do skupin pomocí rozpočítání, podle měsíců, kdy se žáci narodili nebo dle tělesné výšky. Učitel žáky dělí, když jsou seřazeni do řady. Dalším nápadem této autorky na dělení žáků je převládající barva jejich oblečení, barevné lístky, které se rozdají dětem, dle hracích karet, dle bonbónů s různou příchutí, či obrázků zvířat.

Tato autorka se též zabývá obměňováním rolí ve skupině, čímž by učitel mohl docílit intenzivnější práce každého člena skupiny. Za povšimnutí též stojí, že role ve skupině určuje učitel. Jen v ojedinělých případech je to přenecháno žákům samotným. Učitel má žákům rozdělovat role podle jejich sociální vyspělosti a komunikačních schopností. Role ve skupině jsou „vedoucí skupiny, pracovník s informacemi, zapisovatel, mluvčí, pozorovatel, časoměřič.“ (Sitná 2009, 56). Někdy může při skupinové výuce docházet k nesnadnému začleňování žáka do výuky. Často se to stává u žáků ostýchavých, pomalejších a také naopak u žáků rychlých, nadaných, ve skupině dominantních. Při řešení tohoto problému záleží na konkrétní situaci, ale učitel by se měl vždy snažit o to, aby do výuky byli nějakým způsobem zapojeni všichni žáci.

Učitel by měl podle J. Maňáka při této výuce žáky spíše vést. O to náročnější je ale zato učitelova příprava toho, jak bude takovou hodinu řídit. Úkolem učitele při této výuce je „motivovat žáky pro společné řešení problému, rozdělit žáky do skupin, zadat skupinám jasné instrukce, pozorovat práci skupin a v případě potřeby jim pomoci, podporovat spolupráci žáků ve skupinách, vyzvat žáky k hodnocení společné práce i k sebehodnocení, vybízet žáky k prezentaci výsledků“ (Maňák, 2003).

Sitná (2009) ještě upozorňuje na to, co by pro učitele mohlo být při této výuce nejnáročnější. Možné problémy vidí ve „správném odhadu znalostí a dovedností žáka, vysvětlení průběhu a způsobu práce žákům a zvládat rozdíly mezi žáky, aby nebyl nikdo znevýhodněn. Též je prý důležité, aby učitel udržoval směr výuky ke správnému cíli, vhodně práci organizoval, průběžně ji hodnotil a vedl k efektivní prezentaci svých výsledků, které bude možno použít pro další učení“ (Sitná 2009, 53).

Z vlastní zkušenosti vím, že se dá skupinová práce použít v každém vyučovacím předmětu a v kterékoliv fázi vyučovací hodiny. Sama ji nejčastěji používám na začátku hodiny jako motivaci k tématu a v průběhu hodiny k procvičování látky. V hodinách cizího jazyka mi slouží jako nástroj k rozvoji komunikačních dovedností v cizím jazyce.

3.4 Metody dramatické výchovy

Nejprve bych chtěla na základě literatury vymezit, co do metod dramatické výchovy patří. Tyto metody mají velmi blízko k inscenačním metodám. Podle Valenty (2008) se tato výuka neuskutečňuje jen tak, že žáci sami divadlo hrají či

navštěvují divadelní představení. Drama a divadlo jsou pouze východiska pro dramatickou výchovu.

Divadlo pro potřeby dramatické výchovy je hra, která vytváří fikci. Probíhá v určitém čase a prostoru (jež je pro to vhodně uzpůsoben). Vše by mělo být provedeno tak, aby to byl pro diváka i účastníka hry (to je specifické pro třídní drama) umělecký či estetický zážitek. Cíl dramatické výchovy by měl být vždy pedagogický, neboť tu jde především o rozvoj toho, kdo hraje. Pokud tomu tak není, nejde o dramatickou výchovu ale jen o drama.

Tvořivé drama pochází původně z divadelního představení, ale liší se od něj tím, že je, jak už bylo výše zmíněno, zaměřeno k edukačním cílům. Učitel v něm hraje velmi důležitou roli, protože se hry nejen účastní, ale také musí sledovat zda při ní všichni zúčastnění získávají důležité poznatky a zkušenosti. Měl by být autorita, ale jen na úrovni člena skupiny a dávat jasně najevo své postoje.

Hlavní princip metod dramatické výchovy je podle Valenty hra v roli v dramatické fiktivní situaci, z čehož vyplývá, že metodou dramatické výchovy je dramatická hra. Valenta tyto metody dělí do čtyř kategorií. Jsou to „metody založené na principu **hraní rolí**, **metody komplementární** vůči metodám založeným na hraní v roli, v nichž jde např. o pozorování a reflexi vnímaného. Dále jsou to metody, které **nejsou založeny na hraní rolí**, ale jsou pro dramatickou výchovu důležité, neboť podporují či organizují hru v roli. Posledními jsou **metody pomocné** a doplňkové, které nejsou založené na principu hraní rolí a nejsou pro dramatickou výchovu nezbytně nutné“ (Valenta 2008, 119).

Drama bychom podle Maňáka (2003) neměli zaměňovat s dějovou improvizací, která má na rozdíl od něj jednodušší výstavbu a nejde v ní o situace s dramatickým konfliktem.

Předem není dán ani průběh děje ani výsledek zadaného problému. Jde spíše o to, problém nějak vyřešit.

Předností metod dramatické výchovy je, že přirozeně vytváří fiktivní situace, v nichž dochází k rozvoji fantazie. Formuje celou osobnost žáků, ale také rozvíjí kritické myšlení. Žáci mají možnost klást otázky, jež podněcují jejich myšlení a vedou je ke kritické zvědavosti. Ta může vyústit v diskusi a ve vzájemné respektování.

Domnívám se, že v dnešní době může učitel pro splnění konkrétních edukačních cílů použít četné zásobníky her, problémových situací, navrhovaných témat pro dramatickou výchovu, které mu pomohou zapojit metody dramatické výchovy do školní výuky co nejčastěji.

3.5 Metody využívání elektronických vzdělávacích programů

Tyto metody se dělí na metody práce s výpočetní technikou a na práci s interaktivní tabulí. Tyto metody jsou často vyjádřeny v **konstruktivistickém** způsobu výuky.

3.5.1 Metody práce s výpočetní technikou

Tyto metody, jež se do školství pomalu dostávají, patří k metodám komplexním. Dnes se již osobní počítač stává běžným vybavením všech škol, a to proto, že se počítačová gramotnost považuje za jednu ze základních. Využití počítače ve škole je různé, může poskytovat informace pro pedagogické pracovníky, být jakousi encyklopedií a v neposlední řadě může jít o počítačovou podporu výuky. Někteří autoři uvádějí možnosti „programů multimediálních, simulačních, testovacích, výukových, a informačních“ (J.Slavík, J.Novák, 1997, cit.in Maňák 2003, 187). Také

mluví o videokonferenci, distanční formě výuky a o virtuální realitě.

Počítač se často uplatňuje při prezentaci výukových programů. Žák pracuje samostatně nebo pod dohledem učitele. Jeho kontrola se postupně zmenšuje, až je žák nakonec plně samostatný. Také na internetu se žák setká s velkým množstvím informací. Důležité je, aby mu učitel poradil, jak je má správně třídit a vybrat z nich jen to podstatné.

Podle J.Maňáka (2003) mají dnešní školy většinou velké programové vybavení. J.Strach (1996) je dělí na „*programy na procvičování látky, simulační programy, expertní systémy, elektronické učebnice a encyklopedie, programy pro řízení laboratorní výuky, a programy pro výuku programování*“ (Strach 1996, cit. in Maňák 2003, 188). Pro učitele by bylo vytváření výukových programů na počítači velmi náročné, potřeboval by pomoc programátorů.

Na rozdíl od tradičního pojetí výuky, je role žáka a učitele při využití technologie odlišná. Technika přinesla do výuky individualizaci a snížila použití rutinních činností. Některé funkce učitele se přitom zeslabují a jiné nové se objevují. Podle J.Maňáka (1999) učitel může být „*organizátorem a manažerem vyučovacího procesu, partnerem žáka, didaktickým programátorem a nebo technologem vyučovacích prostředků*“ (Maňák 1999, cit. IN Maňák 2003, 189).

Ač se to na první pohled nezdá, role učitele ve výuce podporované počítačem je velmi důležitá. Má totiž žáky naučit nalezené informace správně třídit. Ze strany žáka nejde jen o jejich pasivní přijímání, ale prostřednictvím internetu je mu umožněno i něčím přispět. Tím se může realizovat komunikace s jinými školami či výuka jazyků. Dnešní žáci jsou samostatnější a informovanější, ale i

náročnější, než tomu bylo dříve, technické inovace přijímají vstřícně.

Z těchto informací usuzují, že by si moderní učitel měl výše zmíněné mediální technologie přidat do svých výukových metod. Na něm samotném už však je zvážit, jak často je bude do vyučování zapojovat, aby optimálně rozvíjel žakovu osobnost.

3.5.2 Metody práce s interaktivní tabulí

Práce s interaktivní tabulí je jednou z moderních metod výuky na ZŠ a SŠ. Interaktivní tabule není na všech školách. Práce s ní od učitele vyžaduje základní znalosti počítače i to, aby se s ní naučil pracovat. Má několik hlavních cílů. Nejdůležitějším z nich je nabídnout žákům zábavnější a méně stereotypní formu výuky, která má zvýšit motivaci žáků k učení. Druhým cílem je zapojení žáků do výuky. Žáci již nemají být pasivními posluchači. Mají se podílet na vytváření výuky a aktivně se do ní zapojovat.

Díky interaktivní tabulí dochází k zapojení mnoha smyslových orgánů. Střídáním činností na tabulí udrží učitel pozornost dětí, která je zvláště v prvních ročnících velmi krátká. K tomu všemu učiteli může pomoci interaktivní tabule, jež žáky intenzivně zapojuje do vyučovacího procesu a přináší tvořivou a uvolněnou atmosféru, která je v procesu učení tak důležitá.

Interaktivní tabule je prostředek, který umožňuje jiný způsob práce. Je vázaný na počítačovou základnu a dobrý software. Může nahradit téměř všechny dříve používané pomůcky - černou školní i magnetickou tabulí, počítadla, magnetofony, nebo jí lze vyučovací hodiny alespoň oživit. Její velkou výhodou je atraktivnost pro děti a také

okamžitá zpětná vazba. Učitel si díky ní může poměrně snadno připravit dynamickou hodinu, kde se budou jednotlivé úkoly rychle střídat. Děti mají o ni zájem a aktivně spolupracují, protože práce s interaktivní tabulí je pestrá, originální a přispívá k efektivitě výuky.

V dnešní době existuje řada interaktivních učebnic, které se dají na interaktivní tabuli použít. Ty pomáhají učiteli obohatit, rozšířit, zefektivnit a systematizovat výuku. Lze jimi také naplňovat klíčové kompetence dané RVP. Velmi přínosné jsou též audio a video nahrávky a materiály, jež jsou součástí jednotlivých předmětů a doplňují vždy dané téma. O probírané látce mohou žáci najít více informací také na internetu. Všechny předměty jsou propojeny mezipředmětovými vztahy, což dětem ukazuje širší souvislosti mezi naučenými poznatky.

Další aplikace k interaktivním tabulím si může učitel vytvořit sám nebo využije internetových odkazů, jež jsou k dispozici. Na portálu www.veskole.cz si učitelé mohou vyměňovat zkušenosti a čerpat inspiraci pro využití interaktivní tabule. Najdou tam například materiály pro interaktivní tabule, které jsou připravené na okamžité využití ve vyučování.

Podle mého názoru by měl učitel do svých výukových metod zapojit interaktivní tabuli tak, aby zvýšil aktivitu žáka. Sám by měl přitom zvážit, kdy a jakým způsobem interaktivní tabuli použít s cílem zvýšit efektivitu výukových metod.

Závěr teoretické části

V teoretické části jsem vymezila, které metody výuky patří mezi aktivizační, provedla jejich klasifikaci s ohledem na možnosti využití na primární škole. Uvedla jsem zde metody, které se nejlépe hodí k dosažení cílů, vhodných k rozvoji osobnosti žáka dle RVP ZV. V literatuře jsem našla mnoho prací, které se zabývají metodami z hlediska jejich historického vývoje, či z hlediska jejich rozdělení na klasické, aktivizující, či komplexní výukové metody. Nenašla jsem ale klasifikaci metod vhodných pro určité vzdělávací oblasti, k rozvoji klíčových kompetencí a tvořivosti dětí. Také mi chyběla přesná definice toho, jak souvisí výukový styl s výukovými metodami. Snažila jsem se tedy s pomocí studia pramenů toto všechno v teoretické části mé diplomové práce objasnit.

Díky studiu odborných publikací jsem si udělala svůj názor na to, jak spolu souvisí výukové metody a vyučovací styl učitele. Dovolila bych si ho tedy v závěru své teoretické části uvést.

Myslím, že výukový styl se odvíjí od osobnosti učitele. Na každém učiteli už je pak výběr metod, které používá. Měl by znát určitě celou škálu metod, pravidelně je do vyučování zařazovat, vědět, kterou metodu má zvolit vzhledem k cílům výuky a rozvoji kompetencí žáků, být poučen o nevýhodách jednotlivých výukových metod, orientovat se v tom, kterou z metod je vhodné použít pro určitou vzdělávací oblast, ale především by na něm mělo být vidět, že je pro věc zapálený, což žáci jistě ocení.

II. ČÁST PRAKTICKÁ

Úvod

V praktické části diplomové práce jsem se věnovala výzkumné činnosti, jež měla dokázat, že poznatky z odborné literatury fungují v praxi. Za tímto účelem byly vybrány tři základní školy, ve kterých byl učitelkám zadán dotazník, mapující používání aktivizačních metod při výuce. Dále s nimi byl proveden rozhovor, který měl tuto problematiku detailněji prozkoumat. Pro zjištění názoru veřejnosti na výukové metody byl také proveden rozhovor s rodiči dětí na jedné ze škol.

Pro dotazník a rozhovor s učiteli jsem zvolila záměrně tři různé typy škol, neboť jsem se domnívala, že na tom bude zřejmá rozdílná frekvence používání aktivizačních metod při výuce, a to na základě různého školního vzdělávacího programu těchto škol.

Cíle výzkumu

Jde o výzkum relační a zjišťující, jehož úkolem je zjistit:

- 1) zda a jaké aktivizující výukové metody učitelé nejčastěji používají
- 2) zda existuje vztah mezi typem školy a motivovaností učitelů nadále se v nových výukových metodách vzdělávat
- 3) zda se výrazně liší výukový styl učitele a používání aktivizujících výukových metod ve výuce anglického jazyka od výuky jiným předmětům
- 4) zda mají rodiče dětí reálné informace o způsobech a metodách výuky (šetření proběhne jen na jedné ze škol z důvodu dostupnosti)

Metodologie výzkumu

Cílem výzkumu bylo lépe zmapovat problematiku používání aktivizačních výukových metod.

Hlavní výzkumné metody, které jsem si k tomuto účelu zvolila, byly metody dotazníku a rozhovoru. **Metoda dotazníku** je v Pedagogickém slovníku (2003) vymezena jako výzkumný prostředek, sloužící ke shromažďování informací na základě dotazování osob. Pro mou výzkumnou sondu byla tato metoda nejvhodnější k získání základních informací o používání vybraných aktivizačních metod při výuce cizího jazyka a při výuce jiným předmětům na různých typech škol.

Při přípravě dotazníku jsem si uvědomila, že k podrobnějšímu průzkumu je třeba využít i **metodu rozhovoru**. Ta je v tomtéž slovníku definována jako výzkumný prostředek, založený na přímé komunikaci výzkumníka s dotazovaným. V mém případě se jednalo o rozhovor s učiteli na všech třech typech škol a s rodiči žáků na jedné škole, kde mi to bylo umožněno. Rozhovory byly prováděny osobně a zaznamenávány v průběhu do předem připravených formulářů.

V tabulce č.1 je uveden počet tázaných učitelů a rodičů na jednotlivých školách.

Tabulka č. 1 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek	ZŠ Praha 5	ZŠ Praha západ	ZŠ Praha 4
Dotazníky učitelům	10	10	8
Rozhovory s učiteli	5	5	5
Rozhovor s rodiči	0	15	0

Kritéria výběru škol

Hlavním kritériem při výběru škol bylo, aby se každá škola pokud možno zaměřovala na používání odlišných výukových metod. **Škola v Praze 5** byla vybrána, protože vyučuje dle vzdělávacího programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT) a dle principů Tvořivé školy. V **ZŠ v Praze 4** mají interaktivní tabuli již delší dobu a tudíž jsem předpokládala, že s ní mají větší zkušenosti, než na ostatních dvou školách, kde si ji právě nechali nainstalovat. **Škola v Praze - západ** je velká škola, která není na žádnou specifickou metodu či metody specializovaná. Jde spíše o školu běžného typu.

Stručná charakteristika škol

Základní škola v Praze 5 je školou s 1.-5. ročníkem. Jde o školu malou, o počtu přibližně 300 žáků, ve které panuje příznivá, intimní a rodinná atmosféra. Vyučuje se zde podle programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Režim školy je přizpůsoben přirozeným dětským potřebám - například variabilní délka hodin. Hlavní cíle této školy jsou, aby žáci chodili do školy rádi, aby mohli vyjadřovat otevřeně své názory, aby měli prostor pro otázky a učili se argumentovat, aby byli vedeni k vzájemnému hodnocení, k autentické sebereflexi a sebehodnocení a aby byli hrdí na svoji školu. Škola se dále snaží o vytváření pozitivního klimatu ve škole, o individuální přístup ke každému žákovi a o diferencovanost výuky podle potřeb žáků. Komunikace mezi žáky, učiteli a rodiči je zde založena na partnerském vztahu. Všichni dostávají možnost vyjádřit se k obsahu výuky, ale i k dění ve škole.

Základní škola v Praze 4 je školou také jen s prvním stupněm. Celkově na této škole vyučuje jen osm učitelek. Na jednu třídu připadá v průměru 17 žáků. Průměrný věk vyučujících je 43 let. Základ výuky tvoří kombinace tradičních a moderních metod. Tato škola se snaží o to, aby byla školou otevřenou rodičům i široké veřejnosti, o diferenciaci výuky dle potřeb žáků a individuální přístup k nim. Dalším cílem je vést žáky k sebereflexi a sebehodnocení. Ve škole je dobré materiální vybavení, a to i výpočetní technika (interaktivní tabule).

Moderní areál **základní školy v Praze - západ**, sloužící dětem z této obce i z širšího okolí, byl otevřen v roce 2003. Součástí organizace je od roku 2003 též mateřská škola. Tato škola má 1. - 9. postupný ročník a je plně organizovanou základní školou. Průměrný věk vyučujících je 49 let. Snahou této školy je vybudovat kvalitní otevřenou školu, kde žáci najdou vlnidné, pracovitě a radostné prostředí. Tato škola nemá žádný speciální vzdělávací program. Učitelé používají převážně tradiční výukové metody. Ve škole je však velmi kvalitní výuka anglického jazyka. Škola též nabízí velký výběr volnočasových aktivit.

1 Cíl a realizace dotazníku pro učitele

Tento dotazník si klade za cíl zmapovat učitelé upřednostňované metody ve výuce na 1.stupni ZŠ a zjistit, proč je upřednostňují. Další jeho úkoly jsou zjistit, zda učitelé spatřují v uvedených metodách nějaké nevýhody, kde se metody naučili a zda si myslí, že jde o metody aktivizační. Dotazník chce také dokázat, že se liší využívání jednotlivých kategorií metod ve výuce cizího jazyka od výuky jiným předmětům.

Dotazník jsem vytvořila sama. Použila jsem škálované položky. Ptala jsem se na vybrané aktivizující metody výuky, které popisují v teoretické části diplomové práce. Jsou to relaxační a didaktická hra, projekt s praktickým cílem, skupinová práce, projekt nebo akce tématicky vázaná, výukové programy na PC, práce s interaktivní tabulí a metody dramatické výchovy. Projektem nebo akcí tématicky vázanou mám na mysli integrovanou tématickou výuku. V dotazníku jsem použila toto pojmenování, neboť se tento termín ve škole používá. Projekt s praktickým cílem je sice v teoretické části uváděn jako způsob výuky, ale tím, že se používá jen občas, tak se mu ve škole říká výuková metoda.

Dotazník byl zadán učitelkám ze třech různých typů škol. 10 učitelkám na ZŠ v Praze - západ, 10 učitelkám na ZŠ v Praze 5 a 8 učitelkám v Praze 4, což je celkový počet učitelek této školy.

Dotazník vyplnily učitelky z výše uvedených tří škol na konci března 2009. Doba jejich vyplnění byla na ZŠ v Praze 4 a Praze 5 jeden týden, v Praze - západ 3 týdny, z důvodu přetíženosti zástupkyně školy, kterou jsem poprosila o jejich vyplnění. Ta také ovlivnila návratnost dotazníků na této škole, kde se jich vrátilo jen 90%. Návratnost na ostatních školách v Praze 5 a Praze 4 byla 100 %.

V tabulce 2 je uveden počet let praxe učitelů, kteří na dotazníky odpovídali v jednotlivých školách. Také je zde uveden počet dotázaných učitelů (mužů) a kolik z celkového počtu oslovených učitelů učí angličtinu.

Tabulka č.2 Počet let praxe učitelů

Počet let praxe učitelů	1-4	5-10	11-20	21-30	31 a více	Z toho mužů
Počet učitelů - ZŠ Praha 5	2	1	5	3	0	0
Počet učitelů - ZŠ Praha 4	0	0	4	4	0	1
Počet učitelů - ZŠ Praha - západ	1	0	4	2	3	0

	Učí angličtinu	Neučí angličtinu
Počet učitelů - ZŠ Praha 5	3	8
Počet učitelů - ZŠ Praha 4	1	7
Počet učitelů - ZŠ Praha - západ	3	6

V následujících kapitolách budu prezentovat výsledky dotazníků z každé školy zvlášť. Poté srovnám výsledky ze všech škol a také vytvořím graf, pojednávající o tom, které aktivizační výukové metody jsou na našich školách nejpoužívanější, v kterých vidí učitelé nejvíce nevýhod, kde se je učitelé nejčastěji učí a která vede děti podle jejich názoru nejvíce k tvořivosti.

1.1 Výsledky dotazníků - ZŠ Praha 5

Tabulka č.1.1 - Výsledky dotazníků ZŠ Praha 5

Metody rozšiřující frontální výuku	Jak často je učitelé používají			
	často	občas	vůbec	
Hra relaxační	50	50	0	
Hra didaktická (poznávací, procvičovací)	100	0	0	
Projekt s praktickým cílem	50	50	0	
Skupinová práce	100	0	0	
DTV - „projekt“nebo akce tématicky vázaná	50	50	0	
Výukové programy na PC - skupinové	20	70	10	
Práce s interaktivní tabulí - individuální	0	0	100	
Dramatická výchova - nebo alespoň hraní rolí	0	100	0	
Metody rozšiřující frontální výuku	Nevýhody			
	mnoho	částečně	žádné	
Hra relaxační	0	20	80	
Hra didaktická (poznávací, procvičovací)	0	20	80	
Projekt s praktickým cílem	0	40	60	
Skupinová práce	0	70	30	
DTV - „projekt“nebo akce tématicky vázaná	0	30	70	
Výukové programy na PC - skupinové	0	70	30	
Práce s interaktivní tabulí - individuální	0	100	0	
Dramatická výchova - nebo alespoň hraní rolí	0	50	50	
Metody rozšiřující frontální výuku	Kde se učitelé tuto metodu naučili?			
	PedF	Kurz	Z lit.	Od kolegů
Hra relaxační	20	70	70	50
Hra didaktická (poznávací, procvičovací)	10	70	70	60
Projekt s praktickým cílem	20	50	50	60
Skupinová práce	10	100	50	50

DTV - „projekt“ nebo akce tématicky vázaná	20	70	50	60
Výukové programy na PC - skupinové	0	20	10	40
Práce s interaktivní tabulí - individuální	0	20	0	0
Dramatická výchova - nebo alespoň hraní rolí	40	60	50	50
Metody rozšiřující frontální výuku	Jak podle učitelů rozvíjí tato metoda tvořivost žáků			
	velmi	částečně	vůbec	
Hra relaxační	10	70	20	
Hra didaktická (poznávací, procvičovací)	30	70	0	
Projekt s praktickým cílem	100	0	0	
Skupinová práce	60	40	0	
DTV - „projekt“ nebo akce tématicky vázaná	90	10	0	
Výukové programy na PC - skupinové	0	70	30	
Práce s interaktivní tabulí - individuální	30	70	0	
Dramatická výchova - nebo alespoň hraní rolí	100	0	0	

V tabulce č. 1.1 je v procentech uveden podíl odpovědí učitelů na jednotlivé otázky dotazníku v této škole.

Podle odpovědí učitelek ze školy na Praze 5 vyplývá, že z nabízených metod rozšiřujících frontální výuku používají všechny často hru didaktickou a skupinovou práci. Polovina z nich často používá hru relaxační a projekt s praktickým cílem. Všechny učitelky přiznaly, že dramatickou výchovu používají jen občas. Se stejnou frekvencí zapojuje do výuky více než sedm desetin učitelů výukové programy na PC. Metodou, kterou na této škole vůbec nevyužívají, je Práce s interaktivní tabulí.

Z dotazníku dále vyplývá, že si téměř polovina učitelů myslí, že práce s interaktivní tabulí má nejvíce nevýhod ze všech, a to i přes to, že na této škole interaktivní tabulí

nemají. Nějaké nevýhody našly téměř tři čtvrtiny učitelů u skupinové práce a u výukových programů na PC. Naopak žádné nevýhody nevidí téměř čtyři pětiny učitelů této školy u hry relaxační, didaktické, u projektu s praktickým cílem a u akce tématicky vázané a polovina též u dramatické výchovy.

Učitelé přiznali, že se metody nejčastěji učí z literatury. Vypovědělo to sedm desetin učitelů u hry relaxační a didaktické a polovina všech učitelů u projektu s praktickým cílem, skupinové práce, akce tématicky vázané a u dramatické výchovy. Jako druhý nejčastější zdroj metod uvedli učitelé kurz. Téměř sedm desetin učitelů si tímto způsobem osvojilo hru relaxační a didaktickou a dramatickou výchovu, téměř polovina z nich projekt s praktickým cílem či akci tématicky vázanou. Jako inspiraci při učení nových metod udala více než polovina učitelů také své kolegy. Naučili se tak např. hru relaxační, didaktickou, projekt s praktickým cílem, skupinovou práci, akci tématicky vázanou či dramatickou výchovu a čtyři desetiny i výukové programy na PC.

Na další otázce se shodli všichni učitelé. Metodou, jež podle nich nejvíce rozvíjí tvořivost žáků, je projekt s praktickým cílem, akce tématicky vázaná a dramatická výchova. Více, než polovina z nich uvedla také skupinovou práci. Naopak podle názoru tři až čtyř desetin všech učitelů tvořivost nerozvíjí hra relaxační, výukové programy na PC a práce s interaktivní tabulí.

Co se týče zapojení těchto metod do výuky cizího jazyka jsou výsledky na této škole docela překvapivé. Všechny učitelky uvedly, že při angličtině nejčastěji používají hru didaktickou, projekt s praktickým cílem, skupinovou práci a akci tematicky vázanou. Vůbec nepoužívají práci

s interaktivní tabulí, ale všechny by ji chtěly vyzkoušet. Do školy jim jednu právě instalují.

1.2 Výsledky dotazníků - ZŠ Praha 4

Tabulka č.1.2 - Výsledky dotazníků ZŠ Praha 4

Metody rozšiřující frontální výuku	Jak často je učitelé používají			
	často	občas	vůbec	
Hra relaxační	62,5	37,5	0	
Hra didaktická (poznávací, procvičovací)	100	0	0	
Projekt s praktickým cílem	25	75	0	
Skupinová práce	50	50	0	
DTV - „projekt“nebo akce tématicky vázaná	0	87,5	12,5	
Výukové programy na PC - skupinové	0	25	75	
Práce s interaktivní tabulí - individuální	0	40	60	
Dramatická výchova - nebo alespoň hraní rolí	37,5	62,5	0	
Metody rozšiřující frontální výuku	Nevýhody			
	mnoho	částečně	žádné	
Hra relaxační	0	50	50	
Hra didaktická (poznávací, procvičovací)	0	100	0	
Projekt s praktickým cílem	0	100	0	
Skupinová práce	0	100	0	
DTV - „projekt“nebo akce tématicky vázaná	0	100	0	
Výukové programy na PC - skupinové	12,5	87,5	0	
Práce s interaktivní tabulí - individuální	0	100	0	
Dramatická výchova - nebo alespoň hraní rolí	0	37,5	62,5	
Metody rozšiřující frontální výuku	Kde se učitelé tuto metodu naučili?			
	PedF	Kurz	Z lit.	Od kolegů

Hra relaxační	12,5	37,5	50	50
Hra didaktická (poznávací, procvičovací)	12,5	37,5	71,5	57,2
Projekt s praktickým cílem	12,5	12,5	57,2	42,9
Skupinová práce	12,5	12,5	57,2	42,9
DTV - „projekt“ nebo akce tématicky vázaná	25	25	71,5	57,2
Výukové programy na PC - skupinové	0	25	14,3	42,9
Práce s interaktivní tabulí - individuální	0	25	14,3	28,6
Dramatická výchova - nebo alespoň hraní rolí	12,5	25	57,2	42,9
Metody rozšiřující frontální výuku	Jak podle učitelů rozvíjí tato metoda tvořivost žáků			
	velmi	částečně	vůbec	
Hra relaxační	25	75	0	
Hra didaktická (poznávací, procvičovací)	75	25	0	
Projekt s praktickým cílem	50	50	0	
Skupinová práce	50	50	0	
DTV - „projekt“ nebo akce tématicky vázaná	50	50	0	
Výukové programy na PC - skupinové	0	100	0	
Práce s interaktivní tabulí - individuální	37,5	37,5	25	
Dramatická výchova - nebo alespoň hraní rolí	87,5	12,5	0	

V tabulce č. 1.2 je v procentech uveden podíl odpovědí učitelů na jednotlivé otázky dotazníku v této škole.

V této škole v Praze 4 se shodly všechny paní učitelky na tom, že jedinou metodou, kterou používají opravdu často je hra didaktická. Více, než tři pětiny z nich používají často také hru relaxační a polovina skupinovou práci. Z výsledků dále vyplývá, že tři čtvrtiny učitelů vůbec nepoužívají výukové programy na PC. Překvapivé je, že i přesto, že tato škola interaktivní tabuli má, tak ji občas využívají jen dvě pětiny učitelů.

Nejvíce nevýhod shledávají v této škole na používání výukových programů na PC. Částečné nevýhody vidí také u hry didaktické, projektu s praktickým cílem, akce tématicky vázané, skupinové práce a u práce s interaktivní tabulí. Naopak nejméně nevýhod má podle více než poloviny učitelek dramatická výchova a hra relaxační.

Nejčastějším zdrojem informací o aktivizačních metodách je pro tyto učitele literatura. Tímto způsobem se naučily téměř tři čtvrtiny z nich didaktickou hru a akci tématicky vázanou. Více než polovina také projekt s praktickým cílem, dramatickou výchovu, skupinovou práci a hru relaxační. Mnoho učitelů se metody učí od kolegů. Více než polovina z nich si takto osvojila hru didaktickou, relaxační, akci tématicky vázanou a v neposlední řadě téměř tři desetiny práci s interaktivní tabulí. Ve stejné míře se tuto metodu naučili učitelé i díky kurzu. Za povšimnutí též stojí, že na Pedagogické fakultě se nejvíce z učitelů naučilo projekt či akci tématicky vázanou.

Metoda, jež podle tří čtvrtin místních učitelů nejvíce rozvíjí tvořivost žáků, je dramatická výchova a hra didaktická. Polovina učitelů hodnotí jako velmi přínosnou při rozvoji tvořivosti také projekt s praktickým cílem, skupinovou práci a akci tématicky vázanou. Na druhou stranu metoda, jež podle více než jedné pětiny učitelů nerozvíjí tvořivost vůbec je hra relaxační a výukové programy na PC.

Na otázku využití těchto metod při výuce cizího jazyka, uvedli učitelé jako nejčastěji používanou dramatickou výchovu a hru didaktickou. Čtyři pětiny z nich také často či alespoň občas při výuce anglického jazyka použijí interaktivní tabuli. Ti co jí nepoužívají, by ji chtěli alespoň vyzkoušet.

1.3 Výsledky dotazníků - ZŠ Praha - západ

Tabulka č.1.3 - Výsledky dotazníků ZŠ Praha- západ

Metody rozšiřující frontální výuku	Jak často je učitelé Používají			
	často	občas	vůbec	
Hra relaxační	11	89	0	
Hra didaktická (poznávací, procvičovací)	100	0	0	
Projekt s praktickým cílem	44	55	0	
Skupinová práce	66	33	0	
DTV - „projekt“nebo akce tématicky vázaná	44	55	0	
Výukové programy na PC - skupinové	11	55	33	
Práce s interaktivní tabulí - individuální	0	22	77	
Dramatická výchova - nebo alespoň hraní rolí	33	55	11	
Metody rozšiřující frontální výuku	Nevýhody			
	mnoho	částečně	žádné	
Hra relaxační	0	50	50	
Hra didaktická (poznávací, procvičovací)	0	0	100	
Projekt s praktickým cílem	0	50	50	
Skupinová práce	0	66	33	
DTV - „projekt“nebo akce tématicky vázaná	0	22	77	
Výukové programy na PC - skupinové	0	50	50	
Práce s interaktivní tabulí - individuální	0	78	22	
Dramatická výchova - nebo alespoň hraní rolí	0	22	77	
Metody rozšiřující frontální výuku	Kde se učitelé tuto metodu naučili?			
	PedF	Kurz	Z lit.	Od kolegů
Hra relaxační	11	11	33	22
Hra didaktická (poznávací, procvičovací)	11	11	22	22
Projekt s praktickým cílem	11	0	33	33
Skupinová práce	22	22	22	11

DTV - „projekt“ nebo akce tématicky vázaná	11	11	22	11
Výukové programy na PC - skupinové	0	11	0	0
Práce s interaktivní tabulí - individuální	0	22	0	0
Dramatická výchova - nebo alespoň hraní rolí	11	11	22	33
Metody rozšiřující frontální výuku	Jak podle učitelů rozvíjí tato metoda tvořivost žáků			
	velmi	Částečně	Vůbec	
Hra relaxační	0	100	0	
Hra didaktická (poznávací, procvičovací)	75	25	0	
Projekt s praktickým cílem	100	0	0	
Skupinová práce	75	25	0	
DTV - „projekt“ nebo akce tématicky vázaná	75	25	0	
Výukové programy na PC - skupinové	50	0	50	
Práce s interaktivní tabulí - individuální	0	66	33	
Dramatická výchova - nebo alespoň hraní rolí	100	0	0	

V tabulce č. 1.3 je v procentech uveden podíl odpovědí učitelů na jednotlivé otázky dotazníku v této škole.

Z výsledku dotazníku se ukázalo, že všechny učitelky ze školy v Praze - západ při výuce často používají jen hru didaktickou. Více než tři pětiny ze všech učitelek na této škole uvedly i skupinovou práci. Hru relaxační používají sice více než čtyři pětiny učitelek, ale jen občas. Se stejnou frekvencí používá polovina učitelek i projekt s praktickým cílem, akci tématicky vázanou, výukové programy na PC a dramatickou výchovu. Více než tři čtvrtiny učitelek na této škole interaktivní tabuli vůbec nepoužívají.

Téměř tři čtvrtiny učitelů této školy si myslí, že z nabízených metod má nejvíce nevýhod práce s interaktivní tabulí a skupinová práce. Žádné nevýhody naopak

neshledávají ve hře didaktické. V dramatické výchově a akci tématicky vázané jsou nevýhody také jen málo patrné.

Ač na třetí otázku některé z učitelek této školy neodpověděly, lze vyhodnotit, že i na této škole se metody nejčastěji učí z literatury, ale i od kolegů. Více než dvě čtvrtiny učitelek uvedly, že se dramatickou výchovu a projekt s praktickým cílem naučily jedním z těchto způsobů. Z pedagogické fakulty se tyto učitelky nejčastěji naučily používat skupinovou práci. Poznatky o právě zmíněné metodě si odnesli také z kurzu, kde si osvojily i používání interaktivní tabule.

Všechny učitelky se jednoznačně shodly na tom, že projekt s praktickým cílem a dramatická výchova nejvíce rozvíjejí tvořivost žáků. Tři čtvrtiny si myslí, že tvořivost také velmi rozvíjí didaktická hra, skupinová práce a akce tématicky vázaná. Téměř dvě pětiny uvedly i práci s interaktivní tabulí. Naopak polovina všech učitelek se domnívá, že nejméně rozvíjejí tvořivost výukové programy na PC.

Učitelky angličtiny přiznaly, že nejčastěji používají při svých hodinách hru didaktickou a dramatickou výchovu. Více než tři pětiny také akci tématicky vázanou. Občas do výuky zapojují hru relaxační, projekt s praktickým cílem, výukové programy na PC a dokonce i interaktivní tabuli. Více než jedna čtvrtina vyučujících interaktivní tabuli a výukové programy na PC nevyužívá, ale chtěla by je vyzkoušet.

1.4 Porovnání výsledků dotazníků ve všech třech školách

Tabulka č.1.4.1 Nejpoužívanější metody

1. Jak často učitelé používají tyto metody?	Často			Občas			Vůbec		
	ZŠ Praha 5	ZŠ Praha 4	ZŠ Praha západ	ZŠ Praha 5	ZŠ Praha 4	ZŠ Praha západ	ZŠ Praha 5	ZŠ Praha 4	ZŠ Praha západ
Hra Relaxační	50	62,5	11	50	37,5	89	0	0	0
Hra didaktická	100	100	100	0	0	0	0	0	0
Projekt s praktickým cílem	50	25	44	50	75	55	0	0	0
Skupinová práce	100	50	66	0	50	33	0	0	0
„Projekt“nebo akce tématicky Vázaná	50	0	44	50	87,5	55	0	12,5	0
Výukové programy na PC	20	0	11	70	25	55	10	75	33
Práce s interaktivní tabulí	0	0	0	0	40	22	100	60	77
Dramatická výchova	0	37,5	33	100	62,5	55	0	0	11

Podle odpovědi učitelek ze školy v Praze 5 na první otázku vyplývá, že z nabízených metod rozšiřujících frontální výuku používají všechny často hru didaktickou a skupinovou práci.

Učitelky ve škole v Praze 4 zapojují často do výuky jen didaktickou hru. Před skupinovou prací, kterou často využívá jen polovina učitelek, upřednostňují hru relaxační.

V Praze západ se stala nejpoužívanější aktivizační metodou také hra didaktická. Jako druhá nejpoužívanější byla zmiňována skupinová práce, i když se na ni neshodly všechny učitelky.

Zatímco na Praze 5 nevyužívají interaktivní tabuli vůbec, tak ve škole na Praze 4 ji občas použijí až dvě pětiny dotázaných učitelů a na Praze západ jedna pětina.

Stojí za povšimnutí, že na Praze 4 výukové programy na PC nevyužívají až tři čtvrtiny učitelů. Pro porovnání na Praze západ je nevyužívá jen asi jedna čtvrtina a na Praze 5 jen jedna desetina všech učitelů.

Zajímavé též je, že na Praze západ jedna desetina učitelů nevyužívá dramatickou hru a na Praze 4 ten samý počet učitelů nezapojuje do výuky akci tématicky vázanou.

Tabulka 1.4.2 Jaké mají vybrané aktivizující metody nevýhody

2.Mají tyto metody nějaké nevýhody?	Mnoho			Částečně			Žádné		
	ZŠ Praha 5	ZŠ Praha 4	ZŠ Praha západ	ZŠ Praha 5	ZŠ Praha 4	ZŠ Praha západ	ZŠ Praha 5	ZŠ Praha 4	ZŠ Praha západ
Hra Relaxační	0	0	0	20	50	50	80	50	50
Hra didaktická	0	0	0	20	100	0	80	0	100
Projekt s praktickým cílem	0	0	0	40	100	50	60	0	50
Skupinová práce	0	0	0	70	100	66	30	0	33
„Projekt“nebo akce tématicky vázaná	0	0	0	30	100	22	70	0	77
Výukové programy Na PC	0	12,5	0	70	87,5	50	30	0	50
Práce s interaktivní tabulí	0	0	0	100	100	78	0	0	22
Dramatická výchova	0	0	0	50	37,5	22	50	62,5	77

Tabulka 1.4.2 (viz výše) ukazuje počet odpovědí učitelů na vybraných třech školách na druhou otázku. Ve školách v Praze 5 a Praze - západ nevidí mnoho nevýhod v žádné z nabízených metod, avšak v Praze 4 učitelky do této kategorie zařadily výukové programy na PC. Učitelky většinou v metodách spatřují mnoho částečných nevýhod, a to nejvíce v práci s interaktivní tabulí, ve výukových programech na PC a i ve skupinové práci. Rozdíl je

například v tom, že v Praze 5 a západ si myslí, že hra didaktická nemá žádné nevýhody, zatímco v Praze 4 mluví nevýhodách částečných. Ve srovnání s ostatními školami se všechny učitelky na Praze 4 vlastně ani neshodly na metodě, jež by neměla žádné nevýhody. Více než polovina zařadila do této kategorie jen dramatickou výchovu a hru relaxační. V tom se také shodla s oběma dalšími školami.

Tabulka 1.4.3 - Kde se učitelé metody naučili

3.Kde se učitelé tuto metodu naučili?	PedF			Kurz		
	ZŠ Praha 5	ZŠ Praha 4	ZŠ Praha západ	ZŠ Praha 5	ZŠ Praha 4	ZŠ Praha západ
Hra Relaxační	20	12,5	11	70	37,5	11
Hra didaktická	10	12,5	11	70	37,5	11
Projekt s Praktickým cílem	20	12,5	11	50	12,5	0
Skupinová práce	10	12,5	22	100	12,5	22
„Projekt“nebo akce tématicky vázaná	20	25	11	70	25	11
Výukové programy Na PC	0	0	0	20	25	11
Práce s interaktivní tabulí	0	0	0	20	25	22
Dramatická výchova	40	12,5	11	60	25	11
Kde se učitelé tuto metodu naučili?	Z literatury			Od kolegů		
	ZŠ Praha 5	ZŠ Praha 4	ZŠ Praha západ	ZŠ Praha 5	ZŠ Praha 4	ZŠ Praha západ
Hra Relaxační	70	50	33	50	50	22
Hra didaktická	70	71,5	22	60	57,2	22
Projekt s Praktickým cílem	50	57,2	33	60	42,9	33
Skupinová práce	50	57,2	22	50	42,9	11
„Projekt“nebo akce tématicky vázaná	50	71,5	22	60	57,2	11
Výukové programy Na PC	10	14,3	0	40	42,9	0
Práce s interaktivní tabulí	0	14,3	0	0	28,6	0
Dramatická výchova	50	57,2	22	50	42,9	33

Podle odpovědi na třetí otázku (viz tabulka 1.4.3) dotazníku vyplývá, že se učitelky ze všech tří škol metody

nejčastěji učí z literatury. Jmenovitě jde o hru relaxační, didaktickou, skupinovou práci, dramatickou výchovu a projekt. V druhém nejčastějším zdroji se jim školy liší. V Praze 5 učitelům při učení nových metod pomáhá kurz, kdežto v Praze 4 a západ kolegové. Kurzem si na Praze 5 učitelé osvojili například hru relaxační, didaktickou skupinovou práci, projekt a akci tématicky vázanou. Jedna pětina i práci s interaktivní tabulí. Stejný počet učitelů má kurz práce s interaktivní tabulí i na zbylých dvou školách.

Díky kolegům se na všech školách učitelé nejčastěji naučili hru didaktickou, projekt s praktickým cílem, akci tématicky vázanou, dramatickou výchovu a v Praze 4 více než jedna čtvrtina učitelů i práci s interaktivní tabulí.

Nelze přejít bez povšimnutí, že práci výukovými programy na PC se učitelé často učí od kolegů – v Praze 4 a 5, či z kurzu – na všech školách.

Tabulka 1.4.4 - Jak rozvíjí tyto metody tvořivost žáků

4. Jak rozvíjí tato metoda tvořivost žáka?	Velmi			Částečně			Vůbec		
	ZŠ Praha 5	ZŠ Praha 4	ZŠ Praha západ	ZŠ Praha 5	ZŠ Praha 4	ZŠ Praha západ	ZŠ Praha 5	ZŠ Praha 4	ZŠ Praha západ
Hra Relaxační	10	25	0	70	75	100	20	0	0
Hra didaktická	30	75	75	70	25	25	0	0	0
Projekt s Praktickým cílem	100	50	100	0	50	0	0	0	0
Skupinová práce	60	50	75	40	50	25	0	0	0
„Projekt“ nebo akce tématicky vázaná	90	50	75	10	50	25	0	0	0
Výukové programy na PC	0	0	50	70	100	0	30	0	50
Práce s interaktivní tabulí	30	37,5	0	70	37,5	66	0	25	33
Dramatická výchova	100	87,5	100	0	12,5	0	0	0	0

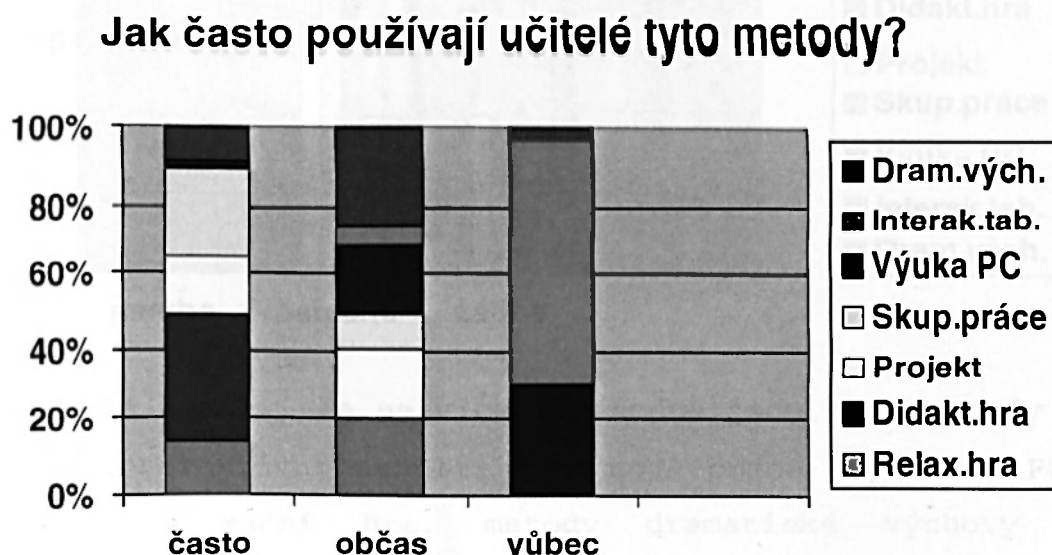
Tabulka 1.4.4 ukazuje počet učitelů, podle toho, jak odpověděli na čtvrtou otázku, v jednotlivých školách. Učitelky ze ZŠ v Praze 5 a západ považují pro rozvoj tvořivosti žáků za důležité, aby se používaly metody jako je projekt s praktickým cílem, akce tématicky vázaná a dramatická výchova. V posledně jmenované metodě se shodují i s vyučujícími v Praze 4, kde převažuje názor tři čtvrtin učitelů, že metodou nejvíce rozvíjející tvořivost žáků je hra didaktická. Podle všech škol částečně rozvíjí tvořivost i hra relaxační, výukové programy na PC či práce s interaktivní tabulí. Dvě posledně jmenované označila ale zároveň asi jedna čtvrtina učitelů za metody, jež tvořivost nerozvíjejí vůbec.

Učitelé ze všech tří škol se na frekvenci používání autorkou vybraných aktivizačních metod výuky neshodli. V Praze 5 všichni učitelé často při hodině anglického

jazyka používají hru didaktickou, projekt s praktickým cílem, skupinovou práci, či akci tématicky vázanou.

Naopak v Praze 4 používají více než tři čtvrtiny učitelů často jen hru didaktickou a dramatickou výchovu. Polovina z nich i projekt, skupinovou práci, akci tématicky vázanou a práci s interaktivní tabulí. V Praze západ při angličtině také převládá, a to u všech učitelů hra didaktická a dramatická výchova. Tři pětiny vyučujících do angličtiny zapojují i akci tématicky vázanou. Na občasném používání se shodly všechny tři školy jen u hry relaxační a u výukových programů na PC. V Praze 4 a západ používá více než polovina občas ještě navíc projekt s praktickým cílem, skupinovou práci, akci tématicky vázanou. V Praze západ také ještě občas při angličtině používají interaktivní tabuli, kterou v Praze 5 a 4 vůbec nevyužívají, ale chtěli by ji vyzkoušet.

Graf č.1 - Nejčastěji používané metody

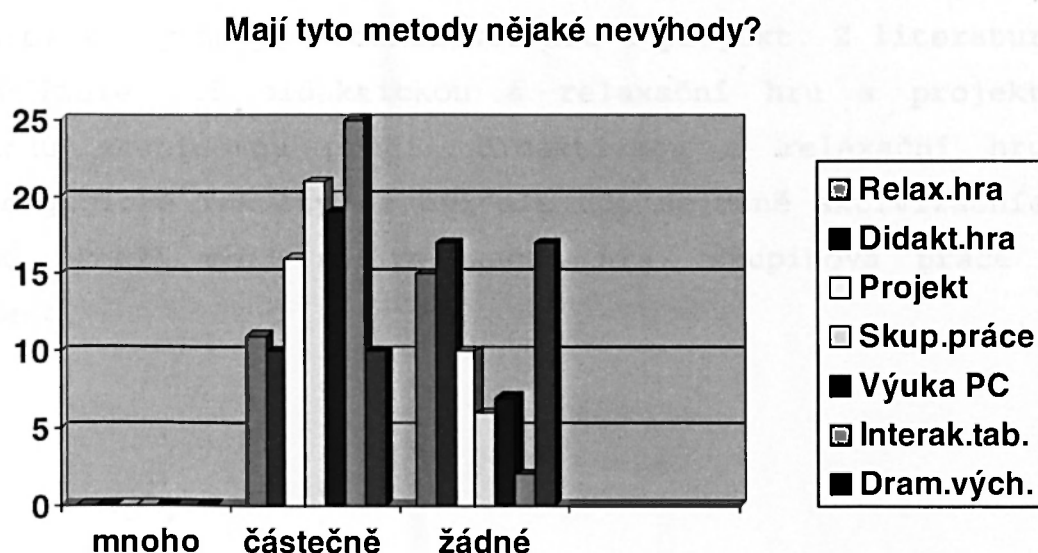


Z výsledků dotazníků s ohledem na výše uvedený graf č.1 vyplývá, že často jsou aktivizační výukové metody používány v tomto pořadí : didaktická hra, skupinová práce, projekt, relaxační hra, dramatická výchova a výuka na PC.

Občas jsou aktivizační výukové metody používány v tomto pořadí : dramatická výchova, relaxační hra, výuka na PC, projekt, a výuka na PC, skupinová práce a práce s interaktivní tabulí.

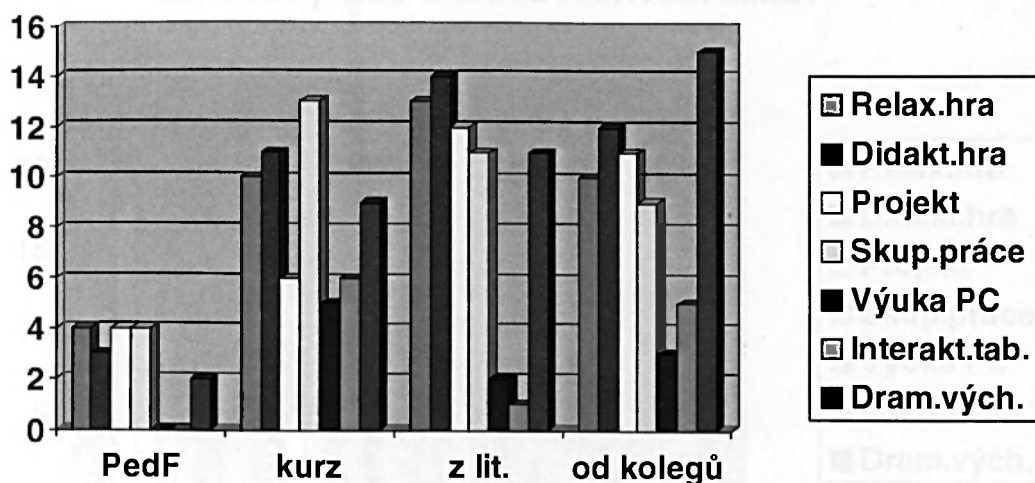
Nejméně se naopak používají aktivizační metody jako práce s interaktivní tabulí, výuka na PC a metody dramatické výchovy.

Graf č.2 - Metody podle počtu nevýhod



Učitelé uvedli, že nejvíce nevýhodné jsou tyto metody : práce s interaktivní tabulí, skupinová práce, výuka na PC, projekt, relaxační hra, metody dramatické výchovy a didaktická hra (metody řazeny v pořadí od nejvíce nevýhod do nejméně nevýhod).

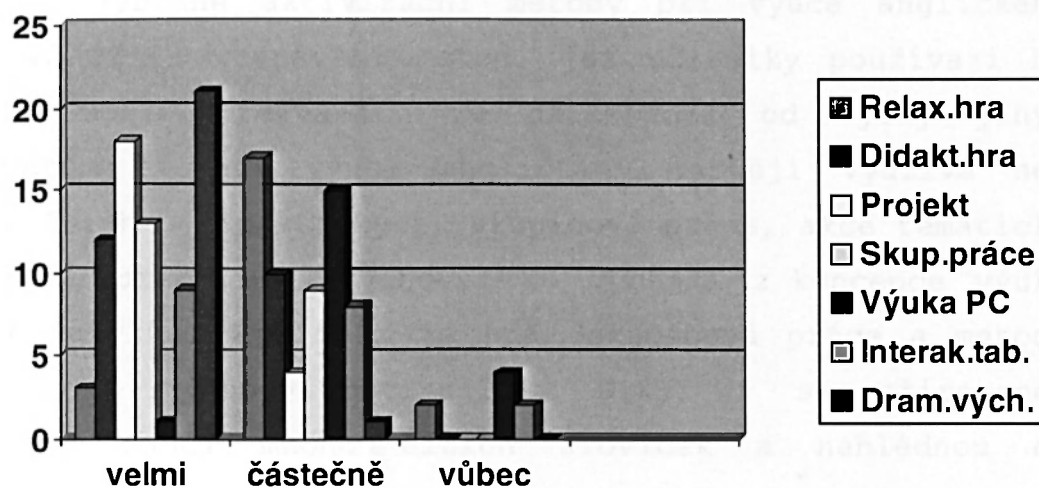
Graf č. 2 - Kde se učitelé metody naučili

Kde se učitelé tuto metodu naučili?

Od kolegů se dotázaní učitelé nejčastěji naučili metody dramatické výchovy, didaktickou hru a projekt. Z literatury se učitele učí didaktickou a relaxační hru a projekt. Z kurzu skupinovou práci, didaktickou a relaxační hru. Z pedagogické fakulty se učitelé učí nejméně aktivizačních metod. Patří mezi ně relaxační hra, skupinová práce a projekt.

Graf č.4 - Jak rozvíjí tyto metody podle učitelů tvořivost žáků

Jak rozvíjí tato metoda tvořivost žáků?



Metody, jež učitelé nejčastěji uvádí jako vhodné k rozvoji tvořivosti žáků jsou metody dramatické výchovy, projektový způsob výuky a práce ve skupinách. Naopak vůbec podle nich nerozvíjí tvořivost výuka na PC, práce s interaktivní tabulí a také relaxační hra.

1.5 Porovnání využití jednotlivých kategorií metod ve výuce cizího jazyka ve vztahu k výuce jiným předmětům

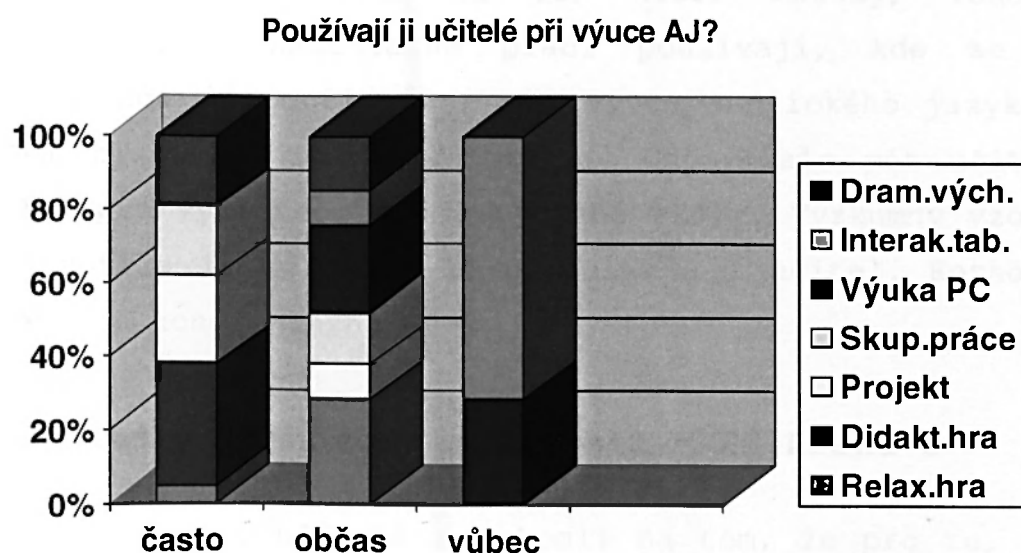
V tabulce č.1.5 je zachyceno, jak často používají učitelé vybrané aktivizační metody při výuce anglického jazyka. Při porovnávání metod, jež učitelky používají by někoho mohlo překvapit, že na rozdíl od výuky jiným předmětům se při výuce angličtiny častěji využívá her relaxačních a didaktických, skupinové práce, akce tématicky vázané a dramatické výchovy. To vychází z koncepce výuky cizím jazykům. Pro děti je hra, skupinová práce a metody dramatické výchovy motivující. Díky ní se přirozeně, radostně naučí mnoho cizích slovíček a nahlédnou do základní gramatiky cizího jazyka, aniž si to uvědomují. Některé děti se učí jazyky bez problémů, ale pro jiné se jazyky mohou stát postrachem. Myslím, že první setkání s cizím jazykem v mladším školním věku je velmi důležité pro další motivaci k učení.

Naopak žádná učitelka nevypověděla, že by při výuce angličtiny často používala výukové programy na PC, či pracovala s interaktivní tabulí. Když už se tyto metody při angličtině používají, tak jen občas. Ve výuce jiným předmětům některé paní učitelky uváděly, že vůbec nepoužívají akci tématicky vázanou, či dramatickou výchovu. Při hodinách angličtiny se tyto metody naopak používají často. Metoda, jež se podle výsledku dotazníku užívá se stejnou frekvencí v jakémkoliv předmětu je skupinová práce.

Tabulka 1.5 Nejčastěji používané metody při výuce AJ

5. Jak často ji učitelé používají při výuce AJ?	Často			Občas			vůbec, ale chtěli by vyzkoušet		
	ZŠ Praha 5	ZŠ Praha 4	ZŠ Praha západ	ZŠ Praha 5	ZŠ Praha 4	ZŠ Praha západ	ZŠ Praha 5	ZŠ Praha 4	ZŠ Praha západ
Hra relaxační	33	25	0	66	75	100	0	0	0
Hra didaktická	100	75	100	0	25	0	0	0	0
Projekt s praktickým cílem	100	50	33	0	50	66	0	0	0
Skupinová práce	100	50	33	0	50	66	0	0	0
„Projekt“ nebo akce tématicky vázaná	100	50	66	0	50	33	0	0	0
Výukové programy na PC	0	0	0	66	100	66	33	0	33
Práce s interaktivní tabulí	0	0	0	0	0	66	100	25	100
Dramatická výchova	33	87,5	100	66	12,5	0	0	0	0

Graf č.5 - Metody používané při výuce anglického jazyka



Metody, které učitelé angličtiny na všech školách nejčastěji v průměru používají jsou didaktická hra,

projektový způsob výuky, skupinovou práci a metody dramatické výchovy. Nejméně používána je při hodinách anglického jazyka práce s interaktivní tabulí a výuka na PC.

2 Cíl a realizace rozhovoru s učiteli

Rozhovor má zjistit motivovanost a zájem učitelů vzdělávat se v nových vzdělávacích přístupech a metodách a jaké možnosti na své škole reálně mají - informovanost a reálné možnosti získání nových dovedností. Dalším cílem je prozkoumat, které metody vedoucí k tvořivosti a samostatné práci učitelé používají, kde se je naučili, co by jim pomohlo ke zdokonalení těchto metod a jaký mají názor na spojitost výukového stylu s volbou výukových metod. Třetím úkolem tohoto rozhovoru je zmapovat, zda se liší metody při výuce cizího jazyka od těch, které se používají při výuce jiným předmětům.

Učitelé byli tázáni na to, které metody, vedoucí k tvořivosti a samostatné práci používají, kde se je naučili, zda je používají i při výuce anglického jazyka a na čem závisí jejich výběr metod. Odpovídalo pět učitelů z každé pro výzkumnou sondu vybrané školy. Výzkumný vzorek tedy tvořilo 15 učitelů, 14 učitelek a 1 učitel. Rozhovor proběhl na konci března 2009.

2.1 Výsledky rozhovoru s učiteli - ZŠ Praha 5

Téměř všichni učitelé se shodli na tom, že pro to, aby žáci měli svůj názor a uměli si ho obhájit je důležité používat metody jako je skupinová práce, prezentace projektů, volné psaní, párové sdílení, sebereflexe,

vstupování do role při dramatické výchově a vybrané metody z kritického myšlení.

Podle dotázaných učitelů patří mezi metody nejvíce rozvíjející tvořivost žáků metody kritického myšlení, projektová výuka a dramatická výchova. Je to téměř všechno, u čeho musí děti něco samy vymýšlet.

Učitelé se metody nejčastěji učí na kurzech, z literatury, od kolegů či od studentů, jež k nim chodí na praxi.

Metody, které učitelé nejčastěji používají v praxi jsou hra didaktická, relaxační, skupinová výuka, projektové vyučování, akce tématicky vázaná, výukové programy na PC a metody činnostního učení a kritického myšlení. I když se u některých metod může zdát, že mají nevýhody, záleží jen na učiteli, jestli je i přes to bude používat, či ne. Je však důležité, aby škola byla propojena s reálným životem a aby se děti naučily samostatně myslet.

Učitelům by ke zlepšení jejich metod pomohlo, kdyby byla možnost navštěvovat školou placené kurzy. Někteří učitelé by též uvítali více náslechů u jiných učitelů, aby měli více inspirace.

Při výběru metod záleží podle názoru všech vyučujících na osobnosti učitele. Odráží se to pak následně na tom, jak jsou děti vedené, jak pracují, jak se chovají apod. Každý si vybírá podle svých výchovných a vzdělávacích priorit. Někdo mění metody celý život.

Učitelé angličtiny přiznali, že při výuce anglického jazyka používají jiné metody, než v jiných předmětech. Je to prý dáno tím, že se paní učitelky snaží, aby děti mluvily co nejvíc anglicky, což u některých metod je dost těžké provést. Například při skupinové práci se děti musí mezi sebou domlouvat. Je tedy na učiteli, zda je pro něj

prioritou, aby se děti domluvily, či aby mluvily anglicky. Od třetí třídy to prý již není takový problém. Vše vychází ze znalosti jazyka. Nejčastěji používanou metodou je prý hra. Učitelky se shodly na tom, že pokud je to v angličtině, tak že i relaxační hra se stává didaktickou hrou, jelikož se při ni děti něco učí. Při výuce angličtiny na prvním stupni je prý důležité, aby děti měly vnější motivaci, proč se něco učí. Touto motivací by měla být hra, pro dítě je prvotní dosáhnout výsledku, ne mluvit anglicky.

Způsob výuky, jež učitelé při angličtině často používají je projektové vyučování. Musí být prý dobře vymyšlené. Učitelé si myslí, že v angličtině je za projekt považováno něco trochu jiného, než v jiných předmětech. Například se do toho prý počítá i výroba plakátu na nějaké téma. Při spolupráci na projektu může být u menších dětí jazyková bariéra.

Při angličtině se dají též výborně využít metody dramatické výchovy a to tím, že děti čtou rozhovory, či je nějak pozměňují, učí se je z paměti apod.

Překvapivé je, jak moc se v této škole učitelé angličtiny zabývají metodami využívání elektronických vzdělávacích programů. Výukové programy používají především děti od páté třídy. Jsou též zapojeny do programů e-twinning a e-learning, na čemž pracují z domova. Jedna třetina učitelek angličtiny absolvovala školení na interaktivní tabuli. Všechny učitelky angličtiny by ji ale chtěly mít ve třídě, neboť je pro výuku angličtiny mnoho dostupných materiálů, které lze i získat z internetu.

2.2 Výsledky rozhovoru s učiteli - ZŠ Praha 4

Z výpovědí téměř všech učitelů vyplývá, že při podpoře žáků v tom, aby měli svůj názor a uměli ho obhájit se dá do výuky často zařazovat skupinová práce. Je dobré, aby se děti ať už při písemném či ústním projevu podívaly na věci z různých úhlů pohledu. Vytvořily si na to svůj vlastní názor a pochopily, že každý z nich může mít názor jiný.

Na druhou otázku, které metody či strategie nejvíce rozvíjejí tvořivost žáků někteří učitelé odpověděli, že experimentují či dávají dětem podněty, aby si mohly samy něco vytvářet. Je prý důležité, aby v sobě děti odstranily strach z něčeho nového, co ještě nikdy nezkusily. Děti mají dostat jasné instrukce, ale samotné provedení má být již na nich. Do výuky mají být zapojeny i reálné věci. Všichni se ale shodli na tom, že vytváření stále nových a originálních situací zabere učiteli mnoho času.

S novou výukovou metodou se prý učitelé nejčastěji setkávají při kurzech či od kolegů. Podle pana ředitele je důležité, aby si učitelé nově naučené metody vzájemně předávali. Když je prý mají nastudované z knihy, měli by si je nejdříve na sobě vyzkoušet, aby věděli, jak fungují v praxi.

V praxi se učitelům nejlépe osvědčila didaktická hra, kterou je podle jejich názoru nutno soustavně používat, aby na ní byly děti zvyklé. Když to děti neznají, může organizace didaktické hry zabrat zbytečně mnoho času. Dále vypovídají, že projekt je metoda náročná a má mnoho nevýhod. Například to, že při něm mohou být některé děti pasivní nebo že příprava, která je pro učitele časově náročná se nemusí stihnout. Na této škole většinou dělají projekty dvouhodinové. Co se týče využití elektronických vzdělávacích programů, tak se na škole používají nejvíce

výukové programy na PC. Říkají, že je to dobré pro opakování látky, nebo si tím děti mohou i rozšířit obzory. O interaktivní tabuli učitelé většinou říkají, že je důležité, aby ji učitel sám používat chtěl. Není to podle nich vhodné na každý předmět, rádi ji používají při matematice, v předmětu člověk a jeho svět nebo kdekolív, kde se vysvětluje nová látka.

Ke zdokonalení metod učitelů této školy by pomohlo, kdyby ubylo byrokracie a učitelé měli více času se vzdělávat.

Učitelé uvádějí, že od výukového stylu učitele se odvíjejí i metody, které používá. Každý učitel by prý měl učit tak, jak je mu to přirozené a používat metody, jež mu vyhovují. Měl by prý mít o metodách přehled a občas se pokusit zapojit i takovou metodu, k níž až tak moc neinklinuje.

Učitelé této školy uvedli, že metody, jež využívají při výuce anglického jazyka se liší od těch, jež používají v jiných předmětech. Často používají projektové vyučování, při čemž propojují anglický jazyk, hudební výchovu, člověk a jeho svět. Didaktickou hru používají, ale nelze ji využívat stále, při výuce jazyka je prý důležitý i jakýsi „drill“. Velmi oblíbenou metodou místních učitelů (i dětí) je při hodinách angličtiny dramatická výchova. Na interaktivní tabuli mají kurzy. Přiznali se však, že ji moc často nepoužívají, i když znají mnoho výukových programů.

2.3 Výsledky rozhovoru s učiteli - ZŠ Praha - západ

Učitelé této školy si myslí, že se děti mohou naučit mít svůj názor a umět ho obhájit tím, že si budou s učitelkou povídat o nějaké situaci či problému. Realizace tohoto dialogu může podle některých učitelů být při

frontální výuce. Myslí si, že tento rozhovor je pro děti velmi přínosný. Jiní učitelé na druhou stranu upřednostňují zapojovat do výuky projektové vyučování, při kterém mají děti možnost mluvit ve skupince a svůj názor si prosadit.

Mezi výukové metody nejvíce rozvíjející tvořivost žáků učitelé považují práci ve dvojicích, ve skupinách, či dramatickou výchovu. Je přitom důležité, aby dětem nebyla dávana šablona, jak mají ten daný problém řešit. Mají to být jejich nápady, má se jim dát určitá volnost. Říkají, že je také dobré hrát určité didaktické hry. Některé učitele žádné metody na rozvíjení tvořivosti nenapadly, moc nevěděli, co je tím přesně myšleno.

Učitelé se nové výukové metody nejčastěji dozvídají od kolegů či z různých seminářů, prezentací či z fakulty, přičemž se nově nabitě vědomosti hned snaží při výuce vyzkoušet. Učitelé se též shodli na tom, že i když je v každé hodině jiný obsah, měly by být určité stejné rituály dodrženy.

Metody, jež se učitelům v praxi nejvíce osvědčily jsou hra didaktická, skupinová práce a projektové vyučování. Polovina učitelů uvedla, že používají i metody dramatické výchovy.

Na této škole by učitelé pro zdokonalení svých metod ocenili, kdyby bylo více již připravených materiálů a pomůcek, použitelných například při skupinové práci či didaktické hře. Nemuseli by tak všechno vyrábět sami.

Výukový styl učitele a s tím spojené používání metod je ovlivněno mnoha faktory. Každý učitel používá jiné metody. Při jejich výběru ho může ovlivnit jeho věk, věk žáků, zda už má metody vyzkoušené či nikoliv. U malých dětí je učitel nucen metody střídat, neboť pozornost žáků dlouho

nevydrží. Když má učitel výukový styl autoritativní, nebude volit metody, kde budou děti aktivní.

Učitelé angličtiny přiznali, že se metody při výuce anglického jazyka liší od těch, jež používají v jiných předmětech. Do výuky zapojují téměř všechny aktivizující metody a to s velkou frekvencí. Chtějí dětem nabídnout propojení výuky angličtiny s životem v anglicky mluvících zemích. Snaží se to realizovat projektovým způsobem výuky, při němž srovnávají život u nás a v Anglii, různé svátky, apod. Učitelé se též při výuce jazyka nebojí použít interaktivní tabuli, kterou ale do jiných předmětů nezapojují. Je to dáno tím, že na angličtinu je mnoho dostupných výukových programů či interaktivních učebnic.

2.4 Porovnání výsledků rozhovorů ve všech třech školách

Z rozhovoru s učiteli vyplývá, že motivovanost a zájem učitelů vzdělávat se v nových vzdělávacích přístupech a metodách je na každé škole jiná. Ve školách, uplatňujících inovativní vzdělávací strategie je zájem a motivovanost vzdělávat se vyšší. Na všech vybraných školách reálné možnosti získání nových dovedností mají. Nejčastěji se učí metody od svých kolegů nebo z různých kurzů. Z metod, vedoucích k tvořivosti, učitelé nejvíce používají skupinovou práci a didaktickou hru. Ke zdokonalení jejich metod by jim pomohlo, kdyby ubylo byrokracie a kdyby jim škola bezplatně zajišťovala více vzdělávacích kurzů. Učitelé se většinou domnívají, že výukový styl velmi souvisí s osobností učitele. Proto závisí volba výukových metod na učiteli. Každému vyhovuje něco jiného. Metody při výuce cizího jazyka se liší nepatrně od těch, které se používají při výuce jiným předmětům. Z rozhovoru vyplynulo,

že při výuce všech předmětů je nejčastěji používána skupinová výuka. Při výuce anglického jazyka všichni oslovení učitelé upřednostňují didaktickou hru, neboť pro dítě je prvotní dosáhnout výsledku, ne mluvit anglicky. V angličtině se také často používá projektový způsob výuky, kterým se však ve výuce anglického jazyka myslí něco trochu odlišného, než v jiných předmětech. Na běžné škole uvedli, že při výuce angličtiny používají interaktivní tabuli více, než u výuky ostatním předmětům.

3 Cil a realizace rozhovorů s rodiči

Cílem rozhovorů s rodiči je zjistit, jaké informace mají rodiče o způsobech a metodách výuky, které se používají na základní škole. Dalším cílem je analyzovat, jaké mají rodiče povědomí o pojetí výuky anglického jazyka na této základní škole.

Vybranou školou byla škola v Praze - západ, jež byla zvolená dostupných výběrem. Tato škola je nová spádová škola pro satelitní oblast a vesnice (viz výše - charakteristika škol). Rozhovory proběhly v dubnu 2009. Respondenty bylo 15 rodičů žáků této školy, 14 žen a 1 muž. Z každé rodiny byl dotazován jen jeden rodič.

Rodiče byli tázáni na to, jak si představují výuku ve škole u jejich dítěte? Jestli jsou s ní spokojeni a myslí si, že se liší od té, kterou si prošli sami jako děti? Zda je podle nich důležité, aby se metody a způsoby výuky přizpůsobily současné době a proč? Jsou-li současní učitelé v těžší situaci, než ti za jejich dětství? Jak probíhá výuka angličtiny a zda se při ní výrazně liší výukové metody učitele?

3.1 Výsledky rozhovoru s rodiči

Na základě tohoto rozhovoru jsem zjistila, že u rodičů existují dva protichůdné názory. U dvou pětín rodičů ze zkoumané školy existují představy o výuce ve škole, jež pravděpodobně pochází z jejich vlastní zkušenosti z dětství. Výuku svých dětí si představují tak, že na začátku hodiny učitel vybrané žáky vyzkouší u tabule, poté stojí před v tichosti sedícími žáky a předává jim informace. Nakonec následuje procvičení právě probrané látky, např. v pracovním sešitě. Tito rodiče se také domnívají, že při výuce chybí individuální přístup ke každému žákovi a že při probírání nové látky jsou děti pasivní. Mnohé ani nenapadlo, že žáci pracují ve skupinách a že sami něco objevují či tvoří.

Naopak tři pětiny všech rodičů jsou spíše přesvědčeny o tom, že při výuce v současné škole dochází mezi učitelem a dítětem ke spolupráci. Učitel je podle nich pro děti jakýmsi poradcem a při vzdělávání je spíše jen vede. Měl by tudíž dětem dávat návodné otázky, kterými je k řešení problému navede. Považují za důležité, aby jim učitel látku vyložil, avšak aby děti byly do procesu vzdělávání aktivně zapojeny. Učitel by prý měl mít při výuce systém a učit děti hravou formou.

Na druhou otázku, zda jsou spokojeni se školou odpověděly téměř dvě třetiny rodičů, že by hodnotily práci svých dětí v této škole spíše jako pozitivní a smysluplnou. Učitelky prý dětem pomáhají, aby si probíranou látku prožily, a tím i lépe zapamatovaly. Jedné třetině rodičů vadí, že jejich dítě nemá od první do páté třídy tu samou paní učitelku, a tak si prý děti musí zvykat stále na jiný výukový styl.

Téměř čtyři pětiny z celkových 15 rodičů si myslí, že se současná výuka liší od té, kterou si prošly samy jako děti. Říkají, že dříve byl obsah vzdělávání daný, nýbrž dnes je na učiteli, co bude s dětmi probírat. Děti prý dnes také mají možnost při výuce více komunikovat a říci vlastní názor. Jedna pětina rodičů se naopak domnívá, že vzdělávání dětí je někdy dosti podobné tomu, co sami prožili. Je to prý tím, že jejich dítě má starší paní učitelku.

Všichni rodiče se shodují na tom, že je potřebné, aby se postupy při výuce přizpůsobily současné době, protože je tato generace mnohem samostatnější a má mnohem větší možnosti, než měli oni sami. Je to dáno také technikou a tím, že je díky internetu lepší přístup k informacím. Děti se již nemusí učit vše z paměti, důležité je, aby věděly, kde to mají najít.

Také v předposlední otázce byli všichni rodiče stejného názoru. Myslí si, že současní učitelé mají při výuce těžší situaci, než to měli ti, za jejich dětství. Podle nich je to dáno tím, že jsou dnes děti drzé, příliš sebevědomé a nemají smysl pro autoritu. Učitelé mají méně pravomoci, aby mohli děti potrestat. Možné řešení je prý dobrá spolupráce s rodiči.

Tři čtvrtiny rodičů si myslí, že výuka anglického jazyka jejich děti baví, protože mají dobrého pana učitele. Uvádějí, že pro ně vymýšlí zajímavé aktivity a do výuky je aktivně zapojuje. Učitel se také snaží, aby si děti uvědomily, jak je v dnešní době důležité se anglicky domluvit. Tázaní rodiče uvedli, že se se svými dětmi angličtinu často učí.

Jistě stojí za povšimnutí, že požadavky o encyklopedické vědomosti nejsou dány ze strany školy, ale právě od rodičů,

kteří si žádají, aby jejich děti vyhověly nárokům různých přijímacích zkoušek, kde jde převážně o takovéto znalosti.

3.2 Shrnutí výsledků rozhovorů s rodiči

Při rozhovorech s rodiči bylo zjištěno, že rodiče jisté informace o způsobech a metodách výuky, které se v současné době používají na základní škole, mají. Polovina rodičů si představuje výuku na této škole jako transmisivní, v které jde jen o předávání informací. Druhá polovina mluví spíše o konstruktivistickém, kooperativním a projektovém způsobu výuky. S výukou jsou většinou spokojeni. Polovina z nich si myslí, že se liší od té, kterou si prošli sami jako děti. Podle jejich názoru je důležité, aby se metody a způsoby výuky přizpůsobily současné době, protože tato generace je mnohem samostatnější a má mnohem větší možnosti, než měli oni sami. Rodiče uznávají, že dnešní učitelé mají při výuce těžší situaci, neboť děti jsou drzé, příliš sebevědomé, nemají smysl pro autoritu a učitelé nejsou kompetentní k tomu je potrestat. Rodiče mají také povědomí o tom, jak probíhá výuka angličtiny na této škole. Uvádějí, že děti jsou do výuky aktivně zapojeny a uvědomují si smysl, proč se jazyk učí. Výukové metody se při výuce cizího jazyka mohou lišit, podle nich však záleží na osobnosti učitele.

Závěr praktické části

V praxi jsem si ověřila, že používání aktivizujících výukových metod, které jsou uvedeny v části teoretické, velmi záleží na tom, co si který učitel za metodu vybere. Ne každému vyhovuje to samé. Avšak prostřednictvím dotazníku s učiteli jsem zjistila, že nejpoužívanějšími metodami jsou skupinová práce a didaktická hra.

Mnoho učitelů při rozhovoru uvedlo, že při volbě metody vychází z potřeb dětí. Používají nejčastěji již ověřené metody, ale svůj repertoár se snaží čas od času obohatit i metodami novými. Učitelé si mezi sebou předávají své zkušenosti a snaží se o to, aby vzdělávání bylo spíše o dovednostech, než jen encyklopedických znalostech.

Domnívám se, že předpokladem k použití různých aktivizačních metod je i to, že škola učiteli poskytne možnost se i dále vzdělávat. Vzdělání může být příčinou toho, že se používané aktivizační výukové metody učitelů na různých typech škol liší. Na škole běžného typu vypověděli, že vybrané metody používají. Avšak při rozhovorech s učiteli bylo zřejmé, že o těchto metodách nemají takové znalosti, aby je mohli ve vyučování používat.

Zjistila jsem, že existuje vztah mezi typem školy a motivací učitelů nadále se v nových výukových metodách vzdělávat. Učitelky na školách uplatňujících inovativní výukové strategie se snaží používat více různých metod a nebojí se s nimi experimentovat, na rozdíl od škol běžných. Mnoho učitelů na běžné škole se změně svých léty vyzkoušených postupů brání. Domnívám se, že by motivací mohlo být, kdyby učitelé viděli, že kurzy jsou kvalitní a smysluplné.

Výukový styl učitele a používání aktivizujících výukových metod ve výuce anglického jazyka se od výuky jiným předmětům liší jen nepatrně. Nejčastěji používanou metodou při výuce anglického jazyka i jiných předmětů je práce skupinová. Při výuce anglického jazyka všichni tázání učitelé upřednostňují didaktickou hru, neboť pro dítě je prvotní dosáhnout výsledku, ne mluvit anglicky. V angličtině se také často používá projektový způsob výuky. Na běžné škole uvedli, že při výuce angličtiny používají interaktivní tabuli více, než u výuky ostatním předmětům.

Výsledek rozhovorů s rodiči byl následující - jedni si představují výuku na této škole jako transmisivní, v které jde jen o předávání informací. Druzi hovoří spíše o konstruktivistickém, kooperativním a projektovém způsobu výuky a jim odpovídajících metodách výuky.

Závěr diplomové práce

Diplomová práce mi přinesla mnoho zajímavých poznatků. V části praktické se převážně potvrdilo to, co říká teorie o aktivizujících výukových metodách, způsobech výuky a výukovém stylu učitele.

V praktické části jsem si chtěla ověřit, zda a s jakou frekvencí se aktivizační metody uvedené v teoretické části ve školách používají. Bylo zjištěno, že využívání aktivizačních metod výuky závisí hodně na osobnosti učitele, jeho zkušenostech a možnostech dalšího vzdělávání.

V teoretické části mi dělalo problémy nalézt vhodnou literaturu, která by naplnila mé očekávání. Snažila jsem se na aktivizující výukové metody nahlížet z různých úhlů pohledu, srovnávat pro a proti jednotlivých aktivizačních metod a způsobů výuky, ať už z pohledu učitelů, potřeb dětí, či vyučovaného předmětu. Myslím, že se mi povedlo ukázat, jaká vazba je mezi výukovým stylem učitele, způsobem a metodami výuky a že je jejich propojení jasně zřetelné.

Při výzkumné části se vyskytl problém, pozdní návrat dotazníků pro učitele na jedné ze škol. Naopak prvopočáteční obavy, že učitelé nebudou mít čas na provedení rozhovoru se ukázaly jako bezpředmětné. Učitelé i vedení škol byli velmi vstřícní.

I přes právě uvedené překážky, jsem získala realizací diplomové práce cennou zkušenost, kterou zcela jistě využiji při své práci s dětmi mladšího školního věku. Aktivizační metody výuky vyhovují jak mně jako učiteli, tak i dětem. To je tedy dobrý důvod k tomu, abych tyto metody používala. Zapojení různých aktivizačních metod a způsobů výuky nejen zpestřuje a zefektivňuje vyučování, ale i

zlepšuje vztahy v třídním kolektivu. Navíc aktivizační metody výuky vedou děti k tvořivosti a přispívají k tvorbě osobnosti dítěte, které objektivně vytváří něco nového. Mají svůj názor a jsou zodpovědné za své chování, jednání a činy. Tyto metody také přinášejí nový vztah interakce učitele a žáka, a tak přispívají k lepší atmosféře ve třídě a ke kladnému formování osobnosti dětí.

V současné době učím anglický jazyk na prvním stupni a diplomová práce mi přinesla mnoho podnětů k zamyšlení se nad používáním vybraných aktivizačních metod. Jednoznačně jsem se přesvědčila, že každý učitel by měl stále pracovat na svém osobním a profesním růstu a zdokonalovat se v používání aktivizačních metod výuky. Díky tomu bude pro něj jednodušší rozhodování o tom, kterou metodu má v které situaci použít.

Prostudování problematiky výukového stylu mě vedlo k zamyšlení. Jaký je můj vyučovací styl? Neměla bych se ho snažit nějak změnit nebo doplnit? Došla jsem k závěru, že můj hlavní výukový styl je exekutivní. Při výuce jsem v roli vedoucího výuky a jsem zodpovědná za dobré výsledky svých žáků. Na každou vyučovací hodinu mám k dispozici propracované pomůcky a snažím se používat kooperativní způsob výuky, v němž jsou vyjádřeny aktivizační metody jako skupinová výuka, metody řešení problémů a metody dramatické výchovy. Jako doplňkový styl jsem si zvolila facilitační. Při studiu na Pedagogické fakultě jsem si uvědomila, jak důležité je používání konstruktivistického způsobu výuky, při němž se žáci snaží přijít na význam něčeho nového na základě svých dosavadních zkušeností. V něm jsou vyjádřené aktivizační metody výuky jako metody řešení problémů a metody práce s elektronickými vzdělávacími programy, kde se řeší nějaké problémy.

Jsem si však vědoma toho, že povaha učiva a klima třídy či školy může můj výběr výukových metod zásadně ovlivnit. Tudíž je jen na mně jako budoucí učitelce, abych se řídila vlastní zkušeností, intuicí a situací ve třídě. Svůj výukový styl a s ním související aktivizační metody výuky bych chtěla v každé hodině postupně zlepšovat, aby výuka mně i mým žákům stále přinášela něco nového, zajímavého a inspirujícího.

Použitá literatura a informační zdroje

- 1) BRANDT, R.: *Cooperative learning and collaborative school*, 1991
- 2) ČÁP, J. : *Psychologie pro učitele*, Praha, SPN, 1983
- 3) DOUBRAVA, L.: *Děti jsou fakty zatěžovány více, než vyžadují školní osnovy*, Učitelské noviny, www.ucitelskenoviny.cz
- 4) FENSTERMACHER, G.D., SOLTIS, J.F.: *Vyučovací styly učitelů*, Portál, 2008
- 5) GRECMANOVÁ H., URBANOVSKÁ, E.: *Aktivizační metody ve výuce*, Olomouc, 2007
- 6) HARTL, P., HARTLOVÁ, H. : *Psychologický slovník*, Praha, 2000
- 7) JANKOVCOVÁ, M. : *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*, Praha, SPN : 1988
- 8) KALBÁČOVÁ, J., BASSYOVÁ, I.: *Interaktivní tabule a první třída*, <http://www.veskole.cz/>
- 9) KASÍKOVÁ, H.: *Kooperativní učení a vyučování*, Praha 2001
- 10) KASÍKOVÁ, H.: *Učit mě baví čím dál více*, Rodina a škola, č.6, 2008
- 11) KONIGOVÁ, M. : *Tvořivost. Techniky a cvičení*, Grada, 2007
- 12) KONÍŘ, P.: *Metody vedoucí k rozvoji klíčových kompetencí (závěrečná práce)*, Praha, 2008
- 13) MAŇÁK, J., Švec, V. : *Výukové metody*, Paido, Brno, 2003

-
- 14) MAŇÁK, J. a kol. : *Alternativní metody a postupy*, Brno, 1997
- 15) PASCH M. : *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině : jak pracovat s kurikulem*, Portál, 1998.
- 16) PAŘÍZEK, V. : *Učitel a jeho povolání*, Praha, SPN, 1988
- 17) PECKOVÁ, D. : *Diplomová práce - Aktivizující metody vyučování na I.stupni ZŠ*, 2004/05
- 18) PETTY, G. : *Moderní vyučování*, Praha, Portál, 1996
- 19) PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*, Portál, 2002
- 20) PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*, Portál, 2003
- 21) *Rámcový vzdělávací program*, VÚP, Praha, 2007
- 22) SANCHES, M.C. : *Teacher's creativity styles and Pedagogical Practices*, ISATT, 1994.
- 23) SITNÁ, D.: *Metody aktivního vyučování*, Portál, 2009
- 24) SPILKOVÁ, V.: *Současné proměny vzdělávání učitelů*, Praha, 2005
- 25) ŠVEC, V.: *Styly učení žáků a možnosti jejich rozvíjení*. In: *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. Brno 1995, s.63-70
- 26) VÁCLAVÍK, V. a kol.: *Otevřené vyučování na příkladu vzdělávacího programu pro 3. ročník ZŠ*. 1. vydání Praha: Agentura STROM, 1997.
- 27) VALENTA J.: *Metody a techniky dramatické výchovy*, Agentura Strom, Praha, 1977
- 28) Zlámal, J. : *Pedagog v roli kouče*, Moderní vyučování, č.1, 2008

Přílohy

Příloha 1 A- Dotazník učitelům, mapující jímí upřednostňované metody (tři strany)

Jak často používáte	Nevýhody			
	Často	Občas	Vůbec	Možná častěji než
Metoda 1				
Metoda 2				
Metoda 3				
Metoda 4				
Metoda 5				
Metoda 6				
Metoda 7				
Metoda 8				
Metoda 9				
Metoda 10				
Metoda 11				
Metoda 12				
Metoda 13				
Metoda 14				
Metoda 15				
Metoda 16				
Metoda 17				
Metoda 18				
Metoda 19				
Metoda 20				
Metoda 21				
Metoda 22				
Metoda 23				
Metoda 24				
Metoda 25				
Metoda 26				
Metoda 27				
Metoda 28				
Metoda 29				
Metoda 30				

Dotazník učitelům

Vážený učitelé, jsem studentkou 5.ročníku na Pedagogické fakultě UK a píši diplomovou práci na téma současné výukové metody a strategie na primární škole. Dovoluji si Vás požádat o vyplnění tohoto dotazníku, který je zcela anonymní. Velmi by mne zajímaly Vaše názory. Vyberte vždy alespoň jednu z nabízených odpovědi.

Metody rozšiřující frontální výuku	Jak často používáte			Nevýhody		
	často	občas	vůbec	mnoho	částečně	žádné
Hra relaxační						
Hra didaktická (poznávací, procvičovací)						
Projekt s praktickým cílem						
Skupinová práce						
„Projekt“nebo akce tématicky vázaná						
Výukové programy na PC - skupinové						
Práce s interaktivní tabulí - individuální						
Dramatická výchova - nebo alespoň hraní rolí						

Metody rozšiřující frontální výuku	Kde jste se tuto metodu naučil/a?				Jak rozvíjí tato metoda tvořivost žáka		
	Pedag.fakulta	kurz	z lit.	od kolegů	velmi	částečně	vůbec
Hra relaxační							
Hra didaktická (poznávací, procvičovací)							
Projekt s praktickým cílem							
Skupinová práce							
„Projekt“nebo akce tématicky vázaná							
Výukové programy na PC - skupinové							
Práce s interaktivní tabulí - individuální							
Dramatická výchova - nebo alespoň hraní rolí							

Metody rozšiřující frontální výuku	Používáte ji při výuce AJ			Chtěla bych vyzkoušet		
	často	občas	vůbec	ano	možná	ne
Hra relaxační						
Hra didaktická (poznávací, procvičovací)						
Projekt s praktickým cílem						
Skupinová práce						
„Projekt“nebo akce tématicky vázaná						
Výukové programy na PC - skupinové						
Práce s interaktivní tabulí - individuální						
Dramatická výchova - nebo alespoň hraní rolí						

Označte prosím ještě počet roků Vaší pedagogické praxe:

1-4 5-10 11-20 21-30 31 a více

Vyučujete angličtinu?

Ano - ne

Děkuji za váš čas.

Gabriela Szabová

Pedagogická fakulta UK

1 B- Vyplněný dotazník učitelům, mapující
ředitelství metod (tři strany)

Dotazník učitelům

Vážení učitelé, jsem studentkou 5.ročníku na Pedagogické fakultě UK a píši diplomovou práci na téma současné výukové metody a strategie na primární škole. Dovoluji si Vás požádat o vyplnění tohoto dotazníku, který je zcela anonymní. Velmi by mne zajímaly Vaše názory. Vyberte vždy alespoň jednu z nabízených odpovědí.

Metody rozšiřující frontální výuku	Jak často používáte			Nevýhody		
	často	občas	Vůbec	mnoho	částečně	žádné
Hra relaxační		<input type="radio"/>			<input type="radio"/>	
Hra didaktická (poznávací, procvičovací)	<input type="radio"/>				<input type="radio"/>	
Projekt s praktickým cílem	<input type="radio"/>				<input type="radio"/>	
Skupinová práce	<input type="radio"/>				<input type="radio"/>	
„Projekt“nebo akce tématicky vázaná	<input type="radio"/>				<input type="radio"/>	
Výukové programy na PC - skupinové		<input type="radio"/>				
Práce s interaktivní tabulí - individuální			<input type="radio"/> <i>málokdy</i>			
Dramatická výchova - nebo alespoň hraní rolí		<input type="radio"/>				<input type="radio"/>

Metody rozšiřující frontální výuku	Kde jste se tuto metodu naučil/a?				Jak rozvíjí tato metoda tvořivost žáka		
	Pedag.fakulta	Kurz	Z literatury		velmi	částečně	vůbec
Hra relaxační			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
Hra didaktická (poznávací, procvičovací)		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<i>načítá se</i> <input type="radio"/> <i>konkr.-hře</i>		
Projekt s praktickým cílem		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	- - -		
Skupinová práce		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	- - -		
„Projekt“nebo akce tématicky vázaná		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			
Výukové programy na PC - skupinové						<i>načítá se</i> <input type="radio"/> <i>programu</i>	
Práce s interaktivní tabulí - individuální							
Dramatická výchova - nebo alespoň hraní rolí			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		

SD KOLEGŮ

Metody rozšiřující frontální výuku	Používáte ji při výuce AJ			Chtěla bych vyzkoušet		
	často	občas	Vůbec	ano	možná	ne
Hra relaxační		<i>málo</i> ←				
Hra didaktická (poznávací, procvičovací)	○					
Projekt s praktickým cílem	○					
Skupinová práce	○					
„Projekt“nebo akce tématicky vázaná	○					
Výukové programy na PC - skupinové		<i>používám na didaktické h. v. učebny</i>				
Práce s interaktivní tabulí - individuální			○ <i>nechci</i>	○		
Dramatická výchova - nebo alespoň hraní rolí		○				

relaxační na didaktické, to je v AJ hra relaxační, málo každá, která se používá v AJ je relativně i didaktická

letěla jsem 1 minutu a v práci jsem se nemohla vrátit

Označte prosím ještě počet roků Vaší pedagogické praxe:

1-5

6-10

11-20

21-30

31 a více

Vyučujete angličtinu?

Ano - ne

Děkuji za váš čas.

Gabriela Szabová

Pedagogická fakulta UK

Příloha 2 - Rozhovor s učiteli

Seznam předem připravených otázek:

- 1) Jakým způsobem učíte své žáky tomu, aby měli svůj názor a uměli ho obhájit?
- 2) Kterou metodu či strategii byste použil/a pro rozvoj žákovy tvořivosti?
- 3) Kde se nejčastěji setkáte s novou vyučovací metodou?
- 4) Které výukové metody se vám v praxi osvědčily?
- 5) Co by Vám pomohlo ke zdokonalení Vašich výukových metod?
- 6) Jak souvisí výuková metoda s výukovým stylem učitele?
- 7) Používáte jiné metody při výuce cizího jazyka? V čem se liší? (jen pro učitele angličtiny)

Příloha 3 - Rozhovor s rodiči

Seznam předem připravených otázek:

- 1) Jak si představujete, že probíhá výuka ve škole u Vašeho dítěte? Podrobně popište, prosím.
- 2) Jste spokojeni s průběhem výuky Vašeho dítěte?
- 3) Myslíte si, že se současná výuka ve škole liší od té, kterou jste prošli vy jako děti?
- 4) Je potřebné, aby se postupy při výuce přizpůsobily současné době? Proč?
- 5) Mají současní učitelé těžší situaci při výuce, než to měli ti za Vašeho dětství?
- 6) Jakým způsobem si myslíte, že probíhá výuka angličtiny u vašich dětí? Liší se nějak postupy učitele?